

Identidad y escritura: narrativas de estudiantes orientadas desde la investigación formativa como modelo didáctico para fortalecer la lectura y la escritura

Juana Valentina Mora Oquendo

Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Director

Luis Fernando Arévalo Viveros

Doctorado en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Bucaramanga

2024

Dedicatoria

A todos los educadores que hoy, con profundo esfuerzo y dedicación, entregan su vida para reivindicar la libertad en sus estudiantes. A todos aquellos que deciden con responsabilidad cultivar su espíritu y ensanchar su visión de mundo más allá de lo establecido. A mi madre, a mi hermana, a mi hermano, a mi padre y amigos, cuyo amor y palabras han permanecido como un bastión en mi corazón.

A todos los niños, quienes juegan y se preguntan, quienes navegan con naturalidad en la esencia de su honesta percepción, quienes perviven las tristezas, alegrías, maldad y bellezas del ser humano, la naturaleza y la existencia desde el encuentro del asombro. Este es un trabajo para resguardar la curiosidad, la reflexión y la esperanza en que podemos construir algo como comunidad.

Como dice Dostoievski en Los Hermanos Karamazov:

¡Ah amigos, ah queridos míos! Sed, ante todo, buenos, y después, no os olvidéis los unos de los otros.

Agradecimientos

Agradezco a todos los profesores de mi vida, cuyas enseñanzas me llevaron a soñar más allá de las montañas que nos rodean. A mi director de grado, cuyo acompañamiento y buena disposición fueron fundamentales para llevar a cabo este proyecto de grado.

A quienes me enseñaron que la vida no se limita al reproducir y producir material. Todos mis maestros, amigos, familia y conversaciones que construyeron la idea de la libertad, de la creación y, sobre todo, del amor.

Tabla de contenido

Introducción.....	11
1. Objetivos.....	15
1.1 Objetivo general	15
1.2 Objetivos Específicos	15
2. Marco teórico.....	16
2.1 La investigación formativa como un proyecto de la pedagogía de la libertad	16
2.2 Leer y re-escribir el mundo a través de las narraciones	18
2.3 Narración, escritura e identidad.	20
3. Diseño metodológico.....	21
3.1 Tipo de investigación	21
3.2 Población y muestreo	27
3.3 Instrumentos de recolección de datos.....	28
3.4 Recursos y técnicas de análisis	29
3.5 Actividades y cronograma	32
4. Resultados y análisis	34
4.1 Investigar, comunicar y colaborar: la investigación formativa en el aula	34
4.1.1 La pedagogía por proyectos y problemas: creación de los semilleros de investigación, un proyecto con identidad.	36
4.1.2 Resignificación del fin educativo: la libertad del estudiante, el profesor motivador y los conflictos en las concepciones de los roles en el aula.....	40
4.2 Significar la realidad en la lectura.....	45
4.2.1 Interrogar para leer: la pedagogía de la pregunta.....	46

4.2.2 El dialogismo y la interpretación de la lectura en relación con la cultura.....	50
4.2.3 La narración y las competencias comunicativas e investigativas en la lectura de mundo ...	54
4.3 Expresar para transformarse: un camino entre la creatividad, imaginación y la identidad en la narración.....	61
4.3.1 Planeación: la transmodalidad para estructurar las nociones narrativas y el género textual	62
4.3.1.1 La creación gráfica para estructurar narraciones: argumentación e imaginación.....	63
4.3.1.2 El género discursivo: intención y estructura originadas en la pregunta.....	68
4.3.2 La oralidad en el proceso de traducción y edición: hacia una apropiación de la escritura...	73
4.3.3 La identidad en las narraciones	77
4.3.3.1 La crónica: legitimación de la identidad y encuentro entre el pasado y el presente.....	78
4.3.3.2 Las narraciones personales y la manifestación de voces colectivas.....	82
4.3.3.3 Las leyendas: ética y costumbres locales.....	87
4.3.3.4 Los cuentos: ficción y realidad.....	90
5. Conclusiones	94
Referencias Bibliográficas.....	98
Apéndices	103

Lista de tablas

Tabla 1. Fases de implementación de la investigación	22
Tabla 2. Cronograma de actividades	26
Tabla 3. Tabla de categorías	29
Tabla 4. Cronograma de actividades	32
Tabla 5. Competencia comunicativa e investigativa en los estudiantes.....	56

Lista de Figuras

Figura 1. Primera sesión de los semilleros de investigación	37
Figura 2. Logos creados por los estudiantes.....	38
Figura 3. Fotografía de la actividad de la pancarta.....	39
Figura 4. Fragmento de El Crecimiento	42
Figura 5. Actividad de exploración en la institución	47
Figura 6. Fotografía de la primera sesión del semillero.....	48
Figura 7. Exposición de un cuento realizado en el laboratorio de dibujo	65
Figura 8. Exposición de la ilustración de un cuento hecho durante el laboratorio de dibujo.....	66
Figura 9. El campesino y el bosque encantado.....	67
Figura 10. Fragmento de la crónica Las artesanías.....	70
Figura 11. Entrevista realizada a la artesana y distribuidora de artesanías en Tona.....	71
Figura 12. Fragmento del inicio de la crónica El Crecimiento.....	79
Figura 13. Fragmento de la crónica La historia de la plaza de toros	81
Figura 14. Fragmento de la crónica El río que mató a la niña.....	81
Figura 15. Imagen del relato El desastre	84
Figura 16. Relato de Un día en la casa de la familia Valbuena	86
Figura 17. Leyenda El Silvón	89
Figura 18. Cuento El árbol de la vida	90
Figura 19. Cuento La casa embrujada.....	91
Figura 20. Cuento El nombre del Municipio de Tona	92

Lista de Apéndices

Apéndice A. Sesiones de intervención.....	103
Apéndice B. Encuesta socioeconómica estudiantes de Tona es un encanto	105
Apéndice C. Guías para las actividades	115
Apéndice D. Borradores de los cuentos realizados por los estudiantes	120
Apéndice E. Sistematización de las preguntas iniciales y las preguntas finales realizadas por los estudiantes.	151
Apéndice F. Diario de campo	155
Apéndice G. Formato consentimiento informado llevado a cabo por Investigadores por Naturaleza	180

Resumen

Título: Identidad y escritura: narrativas de estudiantes orientadas desde la investigación formativa como modelo didáctico para fortalecer la lectura y la escritura *

Autor: Juana Valentina Mora Oquendo **

Palabras Clave: Investigación Formativa, Semilleros de Investigación, Lectura de Mundo, Proyectos, Escritura, Identidad.

Descripción: El presente trabajo expone los resultados de una intervención pedagógica realizada en el marco del Proyecto Leer y Escribir para Investigar dirigido por el grupo de investigación CUYNACO de la Universidad Industrial de Santander, Colombia. Se tiene por objetivo demostrar la pertinencia de la investigación formativa y la pedagogía de la pregunta como un modelo que permite promover las identidades locales a través de la escritura de narraciones en instituciones rurales. Como perspectiva metodológica, se utiliza la investigación cualitativa dirigida por el modelo de Investigación-Acción Participativa y la Observación-Participante definida por Ñaupás et al. (2014). De igual modo, se sustenta en la perspectiva teórica la pedagogía de la pregunta de Freire (1981), el aprendizaje significativo de Ausubel (1983), la pedagogía por proyectos y la lectura de Jolibert (1991, teorías de escritura y lectura de Martínez (2002), Ferreiro (2002), Colomer (2009), Blanche-Benveniste (1998), así como aportes en torno a la identidad desde Ricoeur (2006) y Atorresi y Eisner (2021). Esta investigación se lleva a cabo junto a los estudiantes de Básica primaria de los grados cuarto y quinto de la IE pública Colegio Integrado Rafael Uribe Uribe, ubicada en la provincia rural Soto Norte, Tona, Santander. Por medio de la pregunta y la creación de semilleros de investigación se fomenta el interés por cuestionar la realidad, se incentiva la imaginación y la curiosidad. Dentro de esto es fundamental la autonomía, libertad y pensamiento reflexivo de los jóvenes, así como la transformación de los roles educativos. Además, se reconoce la relevancia de la producción de textos literarios como generador de conocimiento y aporte al patrimonio cultural inmaterial de la región. Finalmente, la investigación formativa se presenta como un modelo viable para, no solo instituciones rurales, sino cualquier entorno educativo tanto Básico, Secundario como Superior ubicado en distintos contextos. Así, los resultados de esta investigación son una fuente para reconocer las necesidades educativas de contextos locales.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros. Doctorado en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas.

Abstract

Title: Identity and Writing: Student Narratives Oriented by Formative Research as a Didactic Model to Strengthen Reading and Writing*

Author: Juana Valentina Mora Oquendo**

Key Words: Formative Research, Research workshops, World Reading, Projects, Writing, Identity.

Description: This work presents the results of a pedagogical intervention carried out within the framework of the Proyecto Leer y Escribir para Investigar by the CUYNACO, research group at the Industrial University of Santander, Colombia. The objective is to demonstrate the relevance of formative research and the pedagogy of questioning as a model that promotes local identities through narrative writing in rural institutions. As a methodological perspective, it employs qualitative research guided by the Participatory Action Research model and Participant Observation defined by Ñaupas et al. (2014). It is also grounded in the theoretical perspective of Freire's pedagogy of questioning (1981), Ausubel's meaningful learning (1983), project-based pedagogy, and Jolibert's reading (1991), the theories of writing and reading of Martínez (2002), Ferreiro (2002), Colomer (2009), Blanche-Benveniste (1998), as well as contributions related to identity from Ricoeur (2006) and Atorresi and Eisner (2021). This research is conducted with elementary school students in the fourth and fifth grades at the public school Colegio Integrado Rafael Uribe Uribe, located in the rural province of Soto Norte, Tona, Santander. Through questioning and the creation of research workshops, it encourages an interest in questioning reality, stimulates imagination and curiosity. Autonomy, freedom, and reflective thinking of young people are fundamental within this context, as well as the transformation of educational roles. Furthermore, the significance of the production of literary texts as a generator of knowledge and a contribution to the intangible cultural heritage of the region is recognized. Finally, formative research is presented as a viable model for not only rural institutions but also any educational environment, including primary, secondary, and higher education, located in various contexts. Thus, the results of this research serve as a source for recognizing the educational needs of local contexts.

* Degree Work

** Faculty of Human Sciences. School of Languages. Bachelor's Degree in Literature and Spanish Language. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros. Doctorate in Languages, Literature and Roman Civilizations.

Introducción

¿Cuál es el reto que enfrenta la educación?, ¿por qué y para qué mundo hay que preparar a los niños y jóvenes? Toda época histórica, reconoce Freire (2009), representa “aspiraciones, valores, deseos, formas de ser y comportarse más o menos generalizadas” (p. 92). Indudablemente, el mundo de hoy se caracteriza por una “ruptura de fronteras” lograda desde la virtualidad. En ella, se presentan un sin número de información, discursos e ideales que son la base desde la cual se crean deseos y modelos de vida que parecen dignos de ser reproducidos. Según Glucksman (2017), esto ocurre principalmente por las redes sociales, los videojuegos y las películas. Aquí hay un atractivo virtual que desvía la atención de los jóvenes y los invita a pasar pasivamente en las pantallas gran parte del tiempo diario; por lo que construyen su visión e identidad fundados principalmente en estas ideas, distanciándose de su realidad cercana.

La problemática de esto no yace solo en la dificultad de que los estudiantes creen sus propias ideas y construyan una vida auténtica, sino que también refiere a su papel social crítico. Por lo anterior, se hace necesario implementar soluciones por medio de intervenciones didácticas que integren a la población infantil y juvenil en la apropiación social del conocimiento desde la ciencia, la tecnología y la innovación. En aras de potenciar esto, La Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE) de la Universidad Industrial de Santander creó en el 2019 el Programa *Investigadores por Naturaleza* (IxN), financiado a partir del 2022 por el Acueducto Metropolitano de Bucaramanga y la Cámara de Comercio de Bucaramanga. Este tiene como propósito fundamental promover las vocaciones científicas de niños, niñas y jóvenes estudiantes en el territorio de influencia del Páramo de Santurbán.

Para este fin, grupos de investigación de diversas disciplinas de la UIS fueron convocados. Cada uno presentó un proyecto de extensión solidaria en la VIE; entre ellos, el *Proyecto Leer y Escribir para investigar* desarrollado por el grupo Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO) en el marco del cual se propone este trabajo de grado. Desde este se reconoce que el gran reto de la educación es crear un método en el que el estudiante, en vez de adaptarse a las dinámicas sociales, cultive la curiosidad hacia sí mismo y su realidad para que aflore una inquietud auténtica desde la cual se enfrente a las exigencias externas.

En el caso de Tona, se identificó que actualmente atraviesa un problema ambiental y social relacionado con la actividad minera. Gracias a la llegada de la megaminería industrial al páramo y la delimitación del territorio a partir del 2020, la falta de inversión, acompañamiento y asesoría en la región, el aumento de importaciones agrícolas y demás (Hablemos de minería, 2020, párr. 1), la creación artesanal y las actividades que han mantenido a la región disminuyen, al abandonar el cuidado y la atención al aprovechamiento agricultor del medio. En consecuencia, se reconoce la importancia de que la lectura y la escritura creen un vínculo con el cuidado del entorno, así como la preservación de la cultura. Por lo tanto, el presente proyecto es orientado por la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo promover la investigación formativa y las identidades locales a través del desarrollo de la producción escrita de narraciones en Educación Básica Primaria de una institución rural del municipio de Tona, Santander?

En primer lugar, esta investigación se justifica a partir de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), así como los *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje* (2006). En ellos, se ratifica la importancia de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de Básica y Media hacia una interacción

significativa entre el sujeto y la realidad. Asimismo, la Constitución Nacional de Colombia plantea como elemento fundamental brindar equidad en la educación al eliminar las brechas entre lo rural y lo urbano, debido a que se reconoce al primero en desventaja en términos de recursos, cobertura, permanencia y calidad educativa. Un ejemplo es el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, el bajo nivel y cobertura escolar (30% comparada con 65% de las urbanas), y la tasa de deserción de 10,9% comparada con el 2,5% de las ciudades (Altablero, MEN, 2021).

Ante esto, es imprescindible implementar nuevas estrategias de intervención pedagógica aplicables a cualquier contexto educativo que signifiquen un cambio real. En primer lugar, se busca superar la educación por repetición de contenidos con el fin de reenfocharla a la apropiación de conocimientos. Mejía (2018) y Jolibert (1991) plantean que la interacción con los entornos naturales, sociales y culturales posibilitan una construcción significativa de la realidad por medio de la investigación y la construcción de rutas metodológicas en las que el profesor actúe como motivador. Castillo (1999), en el *Manual Para la Formación de Investigadores* reconoce la necesidad de vincular la escritura y la lectura desde la comprensión y transformación profunda del entorno. Bajo tal necesidad, se reconoce la investigación formativa como posibilitadora no solamente de llevar la vida educativa a la realidad circundante, sino también de crear un compromiso social en los estudiantes con el fin de que reconozcan la necesidad de intervenir frente a las injusticias que se atraviesan como sociedad (Mejía, 2018).

Para lo anterior, es imperante crear una conciencia de comunidad por medio del trabajo colaborativo por proyectos y procesos en el que la realidad de las comunidades y su intervención incentiven las habilidades comunicativas de lectura, escucha, habla y escritura. Además, se reconoce que tener conciencia acerca de la necesidad de las competencias de la comunicación

permitirá superar las brechas sociales del analfabetismo funcional en las que el sujeto, a pesar de poseer las habilidades, no hace uso de ellas para crear autonomía desde un pensamiento propio que lo transforme a ser un sujeto crítico. Por ello, se considera que la creación de semilleros investigativos es una alternativa en la que, según Not (1983), se crea una comunidad de aprendizaje regida por prácticas que lleven a reflexionar y cuestionar el entorno desde una creación que surja de un espíritu investigativo.

Finalmente, en cuanto a la relevancia teórica, se busca enriquecer los conocimientos que se tienen acerca de las necesidades educativas no solo en la institución objetivo, sino en la educación rural colombiana. Esto pues, como Mejía (2018) expresa, “tras cualquier práctica o conceptualización, somos depositarios de una tradición que torna forma en nuestro quehacer” (p.13). He aquí la importancia de divulgar los conocimientos que encontremos en nuestra labor pedagógica. La comunicación, la lectura y la escritura son esenciales para crear materiales locales, regionales y nacionales. Incluso, la apropiación del entorno repercutirá en la recuperación de la conciencia ambiental y la preservación de una cultura histórica en la que la comunidad de Tona, Santander, fundamente una unión colectiva. Por lo anterior, los objetivos que orientan la investigación son los siguientes.

1. Objetivos

1.1 Objetivo general

Promover la investigación formativa y las identidades locales a través del desarrollo de la producción escrita de narraciones, en Educación Básica Primaria de una institución escolar rural del municipio de Tona, Santander.

1.2 Objetivos Específicos

Implementar la investigación formativa en el aula para transformar prácticas educativas tradicionales a través de la pedagogía por proyectos y problemas.

Promover las identidades locales a través del fomento de la investigación y la lectura de mundo.

Analizar la relación entre oralidad, escritura y la manifestación de la identidad local.

De este modo, para presentar este informe final se procederá a explicar las bases teóricas que rigieron la intervención del proyecto, la ruta metodológica, los resultados obtenidos y las conclusiones finales.

2. Marco teórico

2.1 La investigación formativa como un proyecto de la pedagogía de la libertad

Los fundamentos teóricos y conceptuales que estructuran esta investigación encuentran su base pedagógica en la educación de la libertad. Esto es, el reconocimiento de que el ser humano tiene el derecho y la potestad de elegirse en un modo de vida y de aportar en la sociedad a partir de un pensamiento crítico y auténtico. Esto encuentra su origen en el modelo socioconstructivista explicado por Carretero (2005), acorde con los *Lineamientos Curriculares del Lenguaje* (1998), y las ideas de la pedagogía de la libertad postuladas por Freire (2009) y Mejía (2018). En ellas, se reconoce al aprendizaje como una construcción de sentido dada en el encuentro entre el pensamiento propio, la realidad contextual y la enseñanza en el aula. Como bien explica Vygotsky (2010) en *Pensamiento y Lenguaje*: las ideas no son aisladas, siempre tienen una motivación afectiva que proviene de una situación concreta y tienen su realización en el aprendizaje colectivo. Esto va acorde al aprendizaje significativo de Ausubel (1983), el cual supone la discusión, interacción y confrontación como constructores de los procesos de significado y sentido entre los sujetos.

Así, se busca superar el método dogmático que promulga la idea del profesor como portador de la verdad y corrector de la conducta, para dar paso a la voz del aprendiz y la unión entre la vida y el aula. En este orden, es tarea del educador motivar y vincular la realidad social y política encaminada a la acción ciudadana en la lucha contra las injusticias y problemáticas sociales. De ahí que sea relevante para este proyecto crear un sentido de pertenencia e identidad a través del aprendizaje de la investigación, la lectura y la escritura. Para esto, la Pedagogía de la

Pregunta de Freire (2009) es imprescindible. En ella, la autonomía del estudiante es un punto de partida esencial para que desde el diálogo y el cuestionamiento colectivo se logre la construcción del conocimiento.

Estas teorías fundamentan al modelo de investigación formativa, planteada por la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI (citado por Londoño, 2001), como viable para promover las carreras científicas en los países en desarrollo junto a una actualización de las prácticas educativas. Así, empieza a ser conceptualizada como un modo de planificación, autoanálisis y enfoque pedagógico en los estudiantes en el que “el aprendizaje por descubrimiento y construcción a partir de un problema que el estudiante busca e indaga (Restrepo, 2017, p. 10). De tal manera, el estudiante encuentra sus inquietudes y tiene la posibilidad de resolverlas por medio de la educación. En este sentido, la creación de espacios investigativos como los semilleros de investigación es crucial para que se creen comunidades de aprendizaje mediatizadas por el diálogo y la construcción conjunta, pues:

Nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla para los otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres. Por eso la verdadera educación es diálogo... los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo (...). El diálogo es, por tanto, el camino indispensable para todo nuestro ser. Este solo tiene significado en virtud de la creencia en el hombre y sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos. (Freire, año, p. 104).

De manera que, tal como dice Londoño (2001), estos espacios buscan dar una respuesta a un problema a través del aprendizaje colaborativo basado en cuatro principios: independencia, intercambio respetuoso de saberes, contribución y desarrollo de habilidades personales y grupales.

Así, tal interrelación posibilitará dar sentido a la vida práctica. Por su parte, la pedagogía por proyectos de Jolibert (1999) posibilita que se plantee un fin colectivo en el que el conocimiento es dirigido hacia alguna parte concreta que es concertada entre estudiantes y profesores. Las diferentes disciplinas aprendidas en la institución convergen y el aprendizaje encuentra significado en el interés del aprendiz. Por tanto, no se trata solo de un proyecto educativo, sino que también implica que el estudiante manifieste su libertad no solo en la expresión de sus ideas, sino en la posibilidad de desenvolverse en la sociedad.

2.2 Leer y re-escribir el mundo a través de las narraciones

Ahora bien, para realizar este enfoque pedagógico se tiene en cuenta la perspectiva sociocultural de lectura y escritura explicada por Atorresi y Eisner (2021), Camps (1997), Freire (1981), Colomer (2009) y Ferreiro (2002). En ellas, se comprende el acto de comprensión e interpretación como una manifestación de los valores sociales, éticos, culturales e individuales que significan el razonamiento y representación de mundo de los sujetos. Aquí es fundamental el concepto de lectura de mundo postulado por Freire (1981). Para el autor, leer es un acto que no se limita a los signos escritos, sino que se realiza en la realidad vivida cotidianamente. A través de una mirada activa, se realizan procesos de inferencia desde los cuales se transforma la realidad (Remolina, 2013). Entonces, el lector es un actor que, como dice Ferreiro (2002), “presta su voz para que el texto se re-presente (volver a presentarse)” (p. 26). Por eso se considera que la comprensión lectora y la producción textual son casi simultáneas, pues mientras que en la lectura se gestan ideas nuevas, al tiempo, estas se conectan con las ideas del propio lector quien, con su propia experiencia, crea.

Empero, La producción textual abarca tanto la escritura como la expresión oral. El documento CONPES 4068 (DNP, 2021) considera que la oralidad refleja el lenguaje arraigado en la cultura. En las zonas rurales, la oralidad es crucial para transmitir conocimientos, tradiciones y la identidad a través de historias, es decir, la oralitura. Este proyecto valora estas prácticas como fundamentales para enseñar escritura, y se basa en las teorías de Ong (2006), Blache-Benveniste (1998) y Camps (1997). Los primeros dos autores argumentan que la oralidad y la escritura se complementan en la formación del lenguaje del individuo. Mientras tanto, Camps (1997) sugiere que la planificación y revisión de textos varían según los conocimientos y contextos de los sujetos, lo que afecta la forma de los discursos y secuencias textuales locales.

De este modo, a través de la narración, los niños relacionan lectura, escritura y oralidad, creando textos flexibles que se adaptan durante la escritura. No copian literalmente el discurso oral, sino que reinterpretan su significado y mantienen la intención comunicativa. Estas variaciones en la narración enriquecen la historia sin perder su objetivo (Benveniste, 1998). Además, la escritura narrativa desarrolla habilidades discursivas y sociales, en línea con la competencia comunicativa propuesta por Bachman y Palmer (1996) en la que se conjugan las competencias organizativa, pragmática y estratégica en el acto vivo de la expresión y comprensión. Así, los estudiantes construyen gradualmente una voz y un discurso coherente para expresar sus ideas a un interlocutor a través del uso de estrategias en las que se conjuga el conocimiento gramatical, la capacidad para diferenciar situaciones y conectar las ideas, el análisis de las condiciones pragmáticas y las condiciones socioculturales de su propio entorno (Barriga, 2002).

2.3 Narración, escritura e identidad.

Por otra parte, se piensa en la narración como la posibilidad de la superación de la soledad y el anonimato a través de la expresión de las experiencias, sean vividas, escuchadas o ficcionalizadas. Como dice Ricoeur (2006), “la experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público. La comunicación en esta forma es la superación de la no comunicabilidad radical de la experiencia vivida tal como lo fue” (p. 30). Darles la voz a los estudiantes en la vida pública supone la autotranscendencia del discurso, el encuentro entre el habla y la escucha desde la manifestación de una subjetividad sociohistórica situada en un territorio local.

De tal modo, la escritura es el puente entre la libertad y creación identitaria que integra la cosmovisión colectiva de una comunidad y la perspectiva individual del escritor (Atorresi y Eisner, 2021). Recrea sentidos en la comunidad y en la propia escritura, permite que se desarrolle un pensamiento propio frente a las situaciones específicas que el escritor se interroga sobre su mundo, su entorno o sobre sí mismo. Ricoeur (2006), considera que la identidad es el encuentro entre la ipseidad (el yo fluctuante) y la mismidad (el yo permanente). En esta constitución del yo, el otro es fundamental. A través de él veo quien no soy y quien soy. Al mismo tiempo, el yo se comprende junto al otro en comunidad, costumbres y convenciones compartidas desde las cuales se puede constituir lo que él considera una institución justa, que no es otra cosa sino la convivencia concertada en la que las ideas de unos y otros conviven en armonía sin imponer una sobre la otra. En la escritura y las narraciones, se construyen formas lingüísticas y sentidos sociales compartidos que integran a los sujetos en una comunidad (marcas identitarias, partículas léxicas, patrones gramaticales, estilos tipográficos, lenguajes, etc.). De tal modo, es gracias a la escritura que se

puede hacer un reconocimiento y distinción de una comunidad con otra, comprenderla y verse, como diría Ricoeur (2006), a sí mismo como otro.

3. Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

Este trabajo se realizó bajo el modelo de investigación de tipo cualitativa definida por Cisneros et al. (2014) como un trabajo con “datos categorizables e interpretables de modos no cuantitativos” (p.51). Asimismo, se tuvo en cuenta la teoría de Flick (2007), quien reconoce este modelo desde una perspectiva interpretativa en la que se busca entender, describir y explicar fenómenos desde la interacción del investigador con el objeto de estudio. En este caso, siguiendo el modelo de Cisneros et al. (2014), el objetivo fue de tipo correlacional puesto que se buscó comprender la influencia de la aplicación de un método de investigación formativa, así como de la escritura y la lectura en la identidad, habilidades comunicativas e investigativas de un grupo, direccionado al análisis de la interacción, comunicación y producción de textos narrativos.

De la misma manera, los autores mencionan como parte de este modelo un grado de abstracción que, en este caso, se enfocó en la resolución de problemas prácticos en una realidad concreta, siendo que el grado de generalización es fundamental, al obtener resultados y conclusiones que pueden extenderse a distintas realidades educativas. Asimismo, en cuanto a la dimensión cronológica, el fenómeno estudiado fue observado desde una perspectiva diacrónica en la que se observa su evolución y proceso. Esto, debido a que en esta transformación se evidencia la viabilidad del método y se manifiesta o no la identidad de los estudiantes en los escritos.

En este sentido, el diseño investigativo estuvo basado en la Investigación-Acción Participativa, descrita por Ñaupas et al. (2014) como un método cuya finalidad “es lograr que el objeto-sujeto de la investigación sea autogestor del proceso de autoconocimiento y transformación de sí mismo, así como de la realidad estudiada, teniendo un control operativo, lógico y crítico” (p. 370). En otras palabras, tanto el investigador como la comunidad investigada fueron participes en la construcción de problemas y soluciones que rigieron la intervención; se combinó la investigación social, el trabajo educativo, la acción y el diálogo. Asimismo, se tuvo en cuenta el enfoque investigativo crítico-reflexivo planteado por Mckermann (1999) en donde las técnicas de recolección se dan por medio de la Observación-Participante, estas buscan desde la observación natural y la participación, crear un espacio emancipador, liberador y participativo. De esta manera, para la construcción del proyecto se siguieron tres fases esenciales definidas por Ñaupas et al. (2014).

Tabla 1

Fases de implementación de la investigación

Fase inicial o de contacto	Se realizan encuentros con el grupo de investigación del Proyecto Leer y Escribir Para Investigar con el fin de socializar el propósito y método de la intervención. El equipo de trabajo se reúne con los docentes de las instituciones que son intervenidas en la Región de Soto Norte con el fin de dividir actividades. Asimismo, se realiza un Diplomado en Investigación Formativa direccionado por el programa Investigadores Por Naturaleza en donde participaron
-----------------------------------	---

	<p>directivos, docentes de las instituciones y estudiantes de la Universidad Industrial de Santander. Se otorgaron herramientas pedagógicas y teóricas para la intervención vinculando áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguaje.</p>
<p>Fase intermedia o elaboración del plan de acción: Abonando proyectos</p>	<p>En esta fase, las jóvenes promotoras del grupo de investigación CUYNACO se reúnen con el director para socializar la planificación de las intervenciones orientados por el modelo de Investigación Formativa. El objetivo principal es el fomento de la identidad regional, el mejoramiento de las habilidades comunicativas e investigativas en los estudiantes. Se crearon herramientas como diarios de investigador, guías, etc.</p>
<p>Fase de ejecución y evaluación del estudio</p>	<p>La ejecución del proyecto se realizó a través de cuatro etapas esenciales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="617 1323 1425 1596"> <p>1. Sembrando Semillas: reconocimiento con los estudiantes, creación del semillero de investigación: nombre y logo. Identificación general de las necesidades y conocimientos previos.</p> <li data-bbox="617 1638 1425 1873"> <p>2. Abonando proyectos: se seleccionó la pregunta que guiará la investigación del semillero, en este caso “¿qué historias existen en Tona?” A partir de esto, se seleccionó</p>

la tipología textual (narraciones). Posteriormente, se realizó una preparación previa a la ejecución en la que los estudiantes aprendieron el modo de organización discursivo narrativo, así como las herramientas investigativas que necesitaron para crear sus historias (entrevistas, diálogo, aprender a preguntar). En esta etapa los estudiantes desarrollaron preguntas que definieron sus intenciones comunicativas, desde ellas realizaron una escritura direccionada por los docentes en donde se manifestaron diversos géneros discursivos definidos libremente por los estudiantes para incentivar la creatividad e imaginación (crónica, cuentos, mitos y relatos).

Ideas que germinan y crecen: se refiere a la intervención sistemática de la planificación en la que se abordó la recolección de información, corrección de preguntas, creación de borradores e historias. Esta fase supuso una constante evaluación por parte del investigador respecto a sus métodos en relación con los resultados obtenidos. Fue, por lo tanto, el dinamismo de la planificación que reveló los fallos y elementos por mejorar.

Cosechando saberes: publicación y divulgación de la antología narrativa. Participación en la Feria Investigativa con los distintos

semilleros de investigación realizados en el Programa Investigadores Por Naturaleza. Dentro de esta, los estudiantes planificaron actividades y delegaron encargados para hablar del proyecto. En el siguiente link se puede encontrar la antología publicada:

https://drive.google.com/drive/folders/1XMKjE9yeTb_R-SUF4Y6mJu2TUzdwcYSv?usp=drive_link.

Finalmente, tras la intervención, se llevó a cabo una evaluación y análisis general del proceso para proponer una teoría útil en futuras investigaciones y transformaciones pedagógicas.

Nota. La tabla contiene las fases de la investigación antes, durante y después de la intervención.

El equipo encargado de esta investigación estuvo conformado por:

- Docentes titulares: Leonardo Rodríguez Grass y Jesús Alberto Puentes Tirado, líderes del semillero en el Colegio Integrado Rafael Uribe, Tona, Santander, directores de los grupos cuarto y quinto respectivamente.
- Jóvenes promotoras: Juana Valentina Mora Oquendo y Valentina Mora Cruz, maestras en formación del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander.

- Director del Proyecto Leer y Escribir para Investigar: Luis Fernando Arévalo Viveros, Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia, CUYNACO, profesor de la Escuela de Idiomas, UIS.

Tabla 2*Cronograma de actividades*

Fecha	Actividad	Observaciones
05 de mayo del 2022	Visita a la institución: presentación, entrega de las agendas, inicio fase 1 Sembrando Semillas, creación del logo y nombre del semillero.	Realizado.
27 de mayo del 2022	Inicio fase 2: abonando proyectos. Definir tipología y pregunta, introducción a la tipología narrativa.	Realizado.
10 de junio del 2022	Ejemplos de tipos de textos narrativos, guía para la elaboración de la entrevista. Definición preguntas y tema de investigación.	Realizado.
11 de julio del 2022	Organización de la información recolectada, corrección preguntas, elaboración de preguntas y guías de entrevista con los estudiantes faltantes. Inicio del plan de escritura para los estudiantes más avanzados.	Realizado.

15 de julio del 2022 Categorización y selección de la información. Se termina de recolectar la información por parte de algunos estudiantes. Realizado.

21 de julio del 2022 Creación de los primeros borradores a través del plan de escritura. Realizado.

25 de julio del 2022 y 5 de agosto. Corrección de los borradores. Realizado.

18 de agosto del 2022 Clausura y divulgación del Semillero Tona es un Encanto en la feria investigativa realizada en el Colegio. Realizado.

Nota. En la tabla se muestran las fechas y actividades organizadas en el cronograma de la ejecución del proyecto.

3.2 Población y muestreo

La población estuvo conformada por 29 estudiantes de cuarto y quinto de primaria del Colegio Integrado Rafael Uribe Uribe, ubicado en el municipio de Tona, Santander, Provincia Soto Norte. Estos pertenecen al Semillero autodenominado *Tona es un Encanto*, dentro del cual realizaron actividades vinculadas al Proyecto Leer y Escribir para Investigar del grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO), que, a su vez, se enmarcó en el programa Investigadores por Naturaleza de la Universidad Industrial de Santander. Con el fin de

caracterizar a la población, se realizó una encuesta socioeconómica acorde al modelo de investigación cualitativa (Apéndice E), en la que se identificó que la edad de los participantes oscila entre los 8-14 años de edad, pertenecen a los estratos socioeconómicos 1,2 y 3. El municipio en cuestión está ubicado en zona rural; el 70% de los estudiantes viven en la cabecera municipal, mientras que el 30% vive en las veredas aledañas. El 69% de ellos realiza actividades de campo junto a sus padres, mientras que el otro 20% juega en el campo o pasa su tiempo en su celular. Finalmente, en cuanto a lectura, tan solo el 20% de ellos tiene interés por realizar lecturas o escribir tanto de su entorno como de libros. El otro 80% manifiesta sentimientos como pereza o aburrimiento. Por otra parte, todos manifiestan un interés por realizar dibujos, pasar tiempo al aire libre o jugar con sus amigos (información tomada de la encuesta socioeconómica https://drive.google.com/drive/folders/1XMKjE9yeTb_R-SUF4Y6mJu2TUzdwcYSv?usp=drive_link).

3.3 Instrumentos de recolección de datos

Las fuentes utilizadas en la investigación tienen dos naturalezas: empírica y documental puesto que se dio en un ambiente natural y sin control y, al tiempo, se desplegó a través de un método planificado que se flexibilizó por lo impredecible de las sesiones y variaciones en los sujetos (Cisneros et al., 2014). Para analizar esto, se tomaron fotografías, diarios de campo, notas en los diarios de investigador de los estudiantes, las guías de clase, así como las observaciones de los docentes mismos que estuvieron a cargo del proceso. Las fuentes documentales, por su parte, refieren a todos los productos realizados por los estudiantes: narraciones, borradores y tablas elaboradas por los docentes en donde se recopila la información obtenida durante el desarrollo.

3.4 Recursos y técnicas de análisis

Los materiales utilizados en las sesiones fueron principalmente guías, cartulinas, marcadores, tablero, colores y lápices. Asimismo, en ocasiones se usaron recursos tecnológicos como Video Beam con el fin de proyectar videos ilustrativos de narraciones y diapositivas. Se utilizaron programas de apoyo audiovisual como Canva, Word, Youtube y Excel. Asimismo, con el fin de mantener contacto directo con los profesores encargados de los grados, se utilizó la aplicación WhatsApp para crear un grupo en el que se pudieran intercambiar comunicados.

Para el tratamiento del problema se realizó un análisis por medio de la codificación de información, la cual sugiere una interpretación de los datos con el fin de elaborar una teoría fundamentada. Esto consta de varias instancias: primero, realizar una caracterización temática de la información recolectada con el fin de definir los elementos que intervinieron en la investigación; segundo, categorizar; tercero, depurar estas categorías en función de aquellas que contribuyeran directamente a los objetivos. A partir de la definición concreta de las categorías, se seleccionaron las muestras específicas que posibilitaron delimitar y profundizar el análisis. En este caso, se utilizaron las categorías teóricas descritas por Ñaupas et al. (2014) como un sistema de datos seleccionado en relación con las bases teóricas que rigen la investigación. Estas son:

Tabla 3

Tabla de categorías

Categoría	Subcategoría	Información
Investigar, comunicar	1. La pedagogía por proyectos y problemas: creación de los semilleros	Se presenta la metodología

colaborar:	la	de investigación, un proyecto con	pedagógica en relación
investigación	la	de investigación, un proyecto con	pedagógica en relación
formativa en el aula	la	de investigación, un proyecto con	pedagógica en relación

identidad. con la transformación

2. Resignificación del fin educativo: la de las prácticas libertad del estudiante, el profesor educativas en el aula a motivador y los conflictos en las través de la creación de concepciones de los roles en el aula. proyectos.

Significar	la	1. Leer interrogando al mundo: la	La lectura como un
realidad en la lectura	la	pedagogía de la pregunta.	modo de promover las
		2. El dialogismo y la interpretación de	identidades locales,
		la lectura en relación con la cultura.	fomentar la
		3. La narración y las competencias	investigación, la
		comunicativas e investigativas en la	interrogación de los
		lectura de mundo.	textos y la
			construcción de
			habilidades
			comunicativas a través
			del diálogo, la
			interacción y la
			narración.

Expresar para	un	1. Planeación: la transmodalidad	Análisis del proceso de
transformarse:	un	para estructurar las nociones	escritura en relación
camino entre la	la	narrativas y el género textual.	con la oralidad, la

creatividad, imaginación y la identidad en la narración.	<p>1.1. La creación gráfica para identidad y el estructurar narraciones: argumentación aprendizaje de las e imaginación. nociones narrativas y</p> <p>1.2. El género discursivo: intención y la creación escrita estructura originadas en la pregunta. enmarcada en distintos</p> <p>2. La oralidad en el proceso de géneros textuales. traducción y edición: hacia una apropiación de la escritura.</p> <p>3. La identidad en las narraciones.</p> <p>3.1. La crónica: legitimación de la identidad y encuentro entre el pasado y el presente.</p> <p>3.2. Las narraciones personales y la manifestación de voces colectivas.</p> <p>3.3. Las leyendas: ética y costumbres locales.</p> <p>3.4. Los cuentos: ficción y realidad.</p>
---	---

Nota. En la tabla se muestran las categorías que estructuran la investigación y la información que resume lo que aparece en cada una.

En las primeras dos categorías mencionadas, se tuvieron en cuenta momentos clave de las intervenciones, así como datos específicos de los diarios de campo, los diarios de investigación de los estudiantes y las fotografías tomadas durante la intervención. En la última categoría, se

<p>Implementación de la planeación (Considerando las posibles flexibilidades del currículo requeridas por la intervención, desarrollo de las fases del proyecto).</p>	<p>X X X X X X X</p>							
<p>Selección y sistematización de la información recolectada durante la intervención: productos, fotos, diario de campo, encuestas, etc.</p>	<p>X X X X X</p>							
<p>Redacción del informe final.</p>	<p>X X</p>							
<p>Entrega de avances.</p>	<p>X</p>		<p>X</p>					
<p>Entrega del informe final.</p>	<p>X</p>							

Nota. En la tabla se muestra el cronograma del trabajo de grado orientado por el director.

4. Resultados y análisis

En el presente apartado se analizan los resultados de la intervención orientada a *promover la investigación formativa y las identidades locales a través del desarrollo de la producción escrita de narraciones, en Educación Básica Primaria de una institución escolar rural del municipio de Tona, Santander*. Para este propósito, el análisis se divide en tres categorías. La primera aborda las metodologías didácticas y pedagógicas que rigieron la intervención y sus efectos en las prácticas educativas desde Freire (1981;1985;2009) y Castillo (1999). Por otra parte, la segunda categoría indaga en el papel de la lectura de mundo como resignificación de la realidad y camino para construir habilidades comunicativas e investigativas en los estudiantes (Freire, 2009 y Jolibert, 1991). Finalmente, en la tercera categoría se discute en torno al papel de la escritura tanto en la construcción y apropiación del lenguaje en los estudiantes, como en la creación de las identidades locales. En esto, subyace la teoría de Blanche-Benveniste (1998), Jolibert (2003) y Ricoeur (2006).

A continuación, se desarrolla la primera categoría en donde se analizan los primeros hallazgos en torno a la investigación formativa y su práctica en la educación.

4.1 Investigar, comunicar y colaborar: la investigación formativa en el aula

La investigación formativa tiene como objetivo fundamental incentivar en los estudiantes la curiosidad y la búsqueda como un acto connatural en el ser humano. A través de la inquietud convertida en método y la transversalidad de diversas áreas del conocimiento, se busca otorgar libertad al estudiante en la elección de lo que quiere lograr con su aprendizaje. En este sentido, el Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO), desde el *Proyecto Leer*

y *Escribir para Investigar*, junto con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión a través del programa Investigadores por Naturaleza (IxN), propuso implementar esta metodología a través de la creación de Semilleros de Investigación, integrados por los estudiantes y liderados por los profesores titulares de la institución y las jóvenes investigadoras. Por medio de la pedagogía por proyectos, orientada hacia la planeación por procesos, se entretejieron los componentes de las prácticas educativas hacia un propósito y, por lo tanto, un sentido significativo.

En este caso, se lleva a cabo la intervención a través de cuatro fases esenciales propuestas por CUYNACO. Estas fases son: *sembrando semillas, abonando proyectos, ideas que germinan y crecen, cosechando saberes*. En la primera, los estudiantes crearon el semillero de investigación, su nombre, logo, la temática y el proyecto que desarrollaron como comunidad investigativa para responder a un problema, guiados por la observación del entorno, la pregunta y la hipótesis originada en una inquietud propia que se direccionó y delimitó a partir del diálogo. La segunda implicó la preparación de estrategias mediante las cuales buscaron las respuestas a sus cuestiones. Al mismo tiempo, se seleccionó la tipología textual y género discursivo mediante el cual los estudiantes escribieron sus hallazgos. Por otra parte, la tercera fase fue la escritura, creación y corrección de las obras de cada estudiante a partir del diálogo y la reflexión. Por último, se discutió y divulgó el trabajo a través de una feria investigativa vivida por la comunidad y los distintos grupos de investigación vinculados al programa *Investigadores por Naturaleza*.

En correspondencia con el propósito de introducir a los jóvenes en la ciencia, cada fase se vinculó al modelo del método investigativo, a saber: pregunta, hipótesis, exploración, resultados y visibilización. Además, se resignificó al método científico como delimitado a lo académico o las ciencias aplicadas para verlo como un modo de interactuar con la realidad.

Para comprender los efectos de la intervención es esencial partir por el análisis de la primera fase, así como los efectos de la metodología en la concepción educativa de los sujetos a lo largo de la intervención. En la sección a venir se evidencia la pertinencia de la creación de los semilleros de investigación como medio para llevar a cabo la investigación formativa y la importancia del método para la transformación de las prácticas educativas.

4.1.1 La pedagogía por proyectos y problemas: creación de los semilleros de investigación, un proyecto con identidad.

Con el propósito de explorar la primera fase de la intervención es necesario comprender la relación entre la pedagogía por proyectos y la creación de semilleros. En primer lugar, ¿qué son los semilleros de investigación? Villalba y González (2017) los reconocen como una estrategia “para abordar el conocimiento apartándose de la educación tradicional y dando paso a la enseñanza activa y constructiva. El semillero prioriza la libertad, la creatividad y la innovación para el desarrollo de nuevos esquemas mentales y métodos de aprendizaje” (p. 68). Así, la creación de tales entornos investigativos fue vital en la re-construcción de las concepciones educativas en los educandos y en los educadores para que los aprendices fueran rectores de su propio aprendizaje; en otras palabras, para que encontraran una identidad en sus actos.

¿Qué es lo que permite esta transformación? El primer factor fue la disposición espacial, es decir, el modo de organización del aula de clase. Greimas y Courtés (1990), desde la perspectiva de la *semiótica del espacio*, propone que la organización de este dispone roles y dinámicas en los sujetos. Esto no quiere decir que el comportamiento se moldee o programe por esta disposición, sino que el orden de los objetos en el aula afecta la interacción dentro de la misma. Por ejemplo, en el caso de la Institución Rafael Uribe Uribe, se encontraban pupitres alineados en dirección a

un tablero desde el cual se priorizaba la voz de quien se posicionaba al frente. En contraste, la creación de semilleros de investigación supuso la reorganización de los objetos disponiéndolos en círculos de trabajo. La “mesa redonda” fue una ruptura de la univocidad hacia la plurivocidad. La acción, interacción y colaboración se dispusieron en un entorno para alcanzar un objetivo común, a saber, el reconocimiento o búsqueda colectiva a la respuesta de una pregunta que aflorara la vocación investigativa.

Figura 1

Primera sesión de los semilleros de investigación



Nota. En la figura se observa organización del espacio de aula en círculos de trabajo.

De este modo, se narra en el diario de campo, sesión 1 (apéndice F), de qué manera por medio del trabajo colaborativo los estudiantes crearon grupos con el fin de otorgar un nombre y un logo que identificara al semillero. Así, surge una actitud democrática desde la cual sometieron a votación distintos nombres e imágenes optativas que registran en el diario del investigador. En estas imágenes es posible observar algunos de los logos propuestos:

Figura 2

Logos creados por los estudiantes



Nota. en las imágenes se muestran algunos de los logos propuestos de los cuales el primero es el ganador.

“Los escuderos”, “Las rosas”, “Todos creciendo” y “Tona es un Encanto”, fueron algunos de los nombres que se batieron en el sufragio colectivo. A pesar de que los primeros tres enfatizaron la pluralidad, el ganador fue el último cuyo sujeto en la oración, *Tona*, englobó a todos los participantes y al pueblo como-unidad (comunidad). Por su parte, el logo elegido se compuso de figuras significativas de la región y de Colombia: el paisaje de pinos, la palma de aceite y la orquídea. Tales elementos se organizaron en forma de escudo como un emblema que exalta la belleza de la naturaleza autóctona, su *encanto*. Sumado a esto, como ejercicio simbólico, los estudiantes dejaron su huella y nombre en la pancarta con el fin de marcar la identidad individual de cada uno en el espacio común representado en el papel.

Figura 3

Fotografía de la actividad de la pancarta



Nota. En la imagen se muestra a los estudiantes escribiendo su nombre y dejando su huella sobre la pancarta emblemática del semillero.

Ese encuentro entre los nombres individuales y el nombre colectivo permitió que se vieran representados en el semillero. Desde la teoría de Ricoeur (2006), se comprende que el nombre posibilita conscientizarse de la posición que se ocupa a través de la pregunta por el quién: ¿quién investiga?, ¿quiénes somos? En este caso, el nombre no fue individual, sino que representaba un nosotros y un yo situados en un aquí y ahora. La pancarta fue un símbolo de un espacio que les pertenecía, en el que se resignificaba la práctica educativa gracias a la que ellos eligieron su papel, actividad y llegaron a acuerdos en cuanto al trabajo que deseaban realizar. En otras palabras, se apropiaron de sus actividades y del espacio puesto que ser parte de algo supone ya una apropiación de esto mismo (Ricoeur, 2006).

De esta manera, el semillero de investigación fue una base para que los estudiantes se reconocieran en un espacio y se apersonaran de las actividades que realizaron en el aula. Al mismo tiempo, se promovió el trabajo colectivo y la consideración por la voz del otro, tal como se vio en la actividad de la votación. Los semilleros son, como dice Londoño (2001), “un conjunto de personas que interactúan buscando intercambio de saberes, aplicaciones técnicas y estrategias, compartidas desde la dinámica que caracteriza la gestión de conocimiento” (Londoño, 2001, p. 198). Por esta razón, fueron el punto de partida que permitió crear un proyecto marcado por la identidad de los estudiantes. Desde el momento en el que vieron su “yo” vinculado a una comunidad, su concepción del actuar en el espacio empezó a reconfigurar sus roles. Así pues, se procederá a analizar de qué modo cambiaron los roles de los actores en relación con la transformación de la práctica educativa.

4.1.2 Resignificación del fin educativo: la libertad del estudiante, el profesor motivador y los conflictos en las concepciones de los roles en el aula

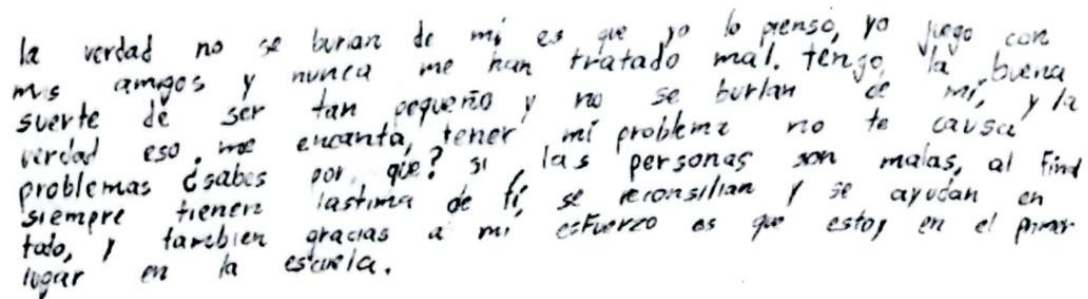
En este orden, para referir a los roles en el aula es pertinente recordar a Ricoeur (2006) en su teoría identitaria desde la pregunta de quién soy. Un rol es, de cierto modo, la respuesta a esta pregunta a partir de un escenario: yo actúo y decido actuar porque elijo esta actuación como un camino para realizarme. Para que este movimiento de actuación se realice debe existir un sentido, es decir, una dirección hacia la que se destine la acción del sujeto. La manera en la que se construye cada rol depende del origen de la motivación del acto. Compréndase la motivación desde Ricoeur (2006), quien la reconoce como una *razón de* realizar algo, es decir, la acción direccionada de forma consciente hacia algo. En el estudio se encontró que el rol de los estudiantes se definía en dirección hacia el modelo evaluativo cuantitativo dado que la calificación numérica era el

motivante de sus aprendizajes. Ellos preguntaban con frecuencia qué valor tendría lo que hacían (en cuanto a calificación numérica de 0 a 5), en vez de centrarse en el aprendizaje como valioso en sí mismo o direccionado a una meta distinta. Este sentido de la educación es reforzado por uno de los profesores, quien les sugirió a las jóvenes promotoras que para mantener “el orden” utilizaran la planilla: a quienes no trabajaran había que otorgarles 0.0 y a quienes sí, 5.0 (diario de campo, sesión 3, apéndice F).

Sin embargo, dentro del modelo de la investigación formativa se considera que, si se perpetuase en el recinto el uso de la nota, los estudiantes no definirían como objeto de valor al aprendizaje mismo. Si bien no era posible que se transformara este modelo en la totalidad de las prácticas educativas de la institución, el semillero posibilitó añadir un valor a partir del proyecto. Para esto no bastó con modificar el espacio, sino que fue necesario construir un nuevo discurso dentro de él. Es por eso que cada una de las fases supuso un avance en los aprendices respecto al compromiso con su trabajo creativo. En *sembrando semillas* y *abonando proyectos*, los estudiantes construyeron preguntas para reconocer la inquietud, el problema que inspiraría sus acciones en el proyecto. De tal modo, se cuestionaron sobre sí mismos, sus vivencias y entorno. Tómese por ejemplo el caso de *El crecimiento*, en el cual el autor hizo una reflexión autobiográfica acerca de cómo se siente viviendo con déficit de crecimiento y de qué modo eso ha construido para él una percepción distinta del mundo.

Figura 4

Fragmento de El Crecimiento



la verdad no se burlan de mí es que yo lo pienso, yo juego con mis amigos y nunca me han tratado mal. tengo la buena suerte de ser tan pequeño y no se burlan de mí, y la verdad eso me encanta, tener mi problema no te causa problemas ¿sabes por qué? si las personas son malas, al final siempre tienen lastimas de fi, se reconcilian y se ayudan en todo, y tambien gracias a mi esfuerzo es que estoy en el primer lugar en la escuela.

Nota. En la imagen se puede observar la interpretación del estudiante sobre su modo de vida y su realidad.

Esto implicó que el resultado logrado trascendiera las aulas al encontrar sentido en una realidad vinculada con el pueblo, con las familias, con las fantasías de los aprendices y sus experiencias vividas. Es por ello que desde la teoría de Freire (2009), “un ser auténtico es un ser comprometido” (p. 95), puesto que solo al darle un sentido a su actividad, los estudiantes dejaron de esperar respuestas de forma pasiva y empezaron a buscarlas por sí mismos.

El diálogo fue fundamental para la construcción y finalización del proyecto. En *cosechando saberes e ideas que germinan y crecen* tanto el maestro como los pares y quienes hacen parte del proceso investigativo, actuaron como mediadores y motivadores que brindaron alternativas para superar las dificultades. Como ejemplo se tiene la constante discusión, los aportes en la escritura que permitieron las entrevistas, la lectura y relectura colectiva. El modelo evaluativo y pedagógico por problemas y proyectos planteado por Jolibert (1991) desempeñó un papel fundamental para reducir la importancia hacia el valor cuantitativo dado que no sanciona, sino que guía. En estas

fases se profundizó en el diálogo y el aprendizaje colaborativo a través de las correcciones y discusiones conjuntas. Sumado a esto, se realizó la publicación y difusión de los resultados de la investigación, lo cual permitió que los estudiantes afianzaran su sentido de pertenencia con el proyecto.

A su vez, la vida cooperativa en el aula posibilitó que “el niño viva sus estrategias de aprendizaje autónomas y su inserción en un grupo y en un medio, considerados como estructura estimulante, exigente, valorizante, contradictoria, conflictiva, responsabilizante” (Jolibert, 2003, p. 34). Además, el trabajo grupal fue fundamental para motivar a los estudiantes a continuar con el proceso. Esta idea de cooperación demarcó la identidad dentro de un grupo específico. Ricoeur (2006), reconoce como fundamental que el “vivir juntos” se dé desde el reconocimiento del otro como aquel que puede aportar y construir conjuntamente un fin, respetando al otro como valioso en sí mismo en el proyectarse.

De la misma manera, la posibilidad de ser publicados por una universidad creó en los estudiantes un deseo de ser vistos, de que sus propias palabras fueran conocidas. Por ello, en la encuesta realizada en la última sesión del semillero, ante la pregunta: “¿qué te gustaría lograr con la historia que escribes con el semillero?”, los estudiantes respondieron: “que todos o casi todos lean los libros que publicamos”, “que esté en el libro”, “porque tener un diploma y también mi propio libro del semillero de investigación”. De este modo, el fin dejó de ser solo obtener la nota para una asignatura cuyos contenidos no relacionaban con su diario vivir, a ser una intención dirigida a realizar una publicación que permitiera que su yo trascienda el recinto educativo. La posibilidad de ser publicados significa ensanchar las fronteras del aula, ser vistos por ojos que no conocerán.

El cambio en las prácticas provoca que “los resultados queridos de las acciones intencionales se conviertan en nuevos estados de cosas que entrarán en nuevas cadenas causales” (Ricoeur, 2006, p. 155). Hay nuevas iniciativas: “ser importante”, “estudiar en la UIS” “ser leído”. Las proyecciones que hicieron los estudiantes, nos dice Hooks (2020), en su entrevista sobre la *Crítica Cultural y Transformación*, están ligadas con aquello que pueden imaginarse en el futuro, es decir, reconocer la razón que motivara su actuar intencionado (Ricoeur, 2006). Su sentido de “agencia” crece cuando reconocen sus propias habilidades y lo que pueden lograr con ellas, su pensamiento crítico sobre sí mismos y facultades los hará reconocer sus posibilidades de acto.

En fin, la materialización de un trabajo, “un logro”, los ayuda a fundar esa proyección y constituir un espacio institucional, comprendiendo la institución desde Ricoeur (2006) como “costumbres comunes y no reglas coaccionadoras” (p. 207). Sin embargo, es imperante reconocer que, aunque en el fondo permaneció la nota como parte del fin debido a las normas institucionales, esta dejó de ser el único fin. Es por eso que para lograr una transformación completa es necesario que los educadores se comprometan con transformar paulatinamente las estructuras cuantitativas. La traslación del objeto de valor debe darse en el discurso completo de la institución; no obstante, el aporte de proyectos como los semilleros investigativos es fundamental para evidenciar que lo que se aprende en el aula puede trascender y dar una voz más allá de la institución.

Como se ha mencionado anteriormente, la pregunta como guía de todo el proyecto educativo fue fundamental para demarcar la identidad en los semilleros. Se comprende desde lo que Freire (1981) llama pedagogía de la pregunta. Este interrogar la realidad es el modo en el que se realizó la lectura y la vinculación de los estudiantes con su entorno cercano. Véase en la siguiente sección la profundización a este respecto.

4.2 Significar la realidad en la lectura

Se suele pensar que la lectura solo puede realizarse sobre textos escritos o que solo en el aprendizaje de los signos de una lengua se puede empezar a leer y comprender. No obstante, estas concepciones ignoran que desde el nacimiento se empiezan a gestar actos de lectura. El niño empieza a observar y reconocer su entorno, luego, forma procesos de aprendizaje desde los cuales construye su realidad a partir de la mirada. Entonces, aprende un idioma, lo incorpora poco a poco dentro de sí, sus signos, maneras culturales, etc. Todo este camino está mediado por lo que Freire (1981) plantea como “lectura de mundo”, que no es otra cosa sino el ver la pregunta, es decir, la mirada maravillada y curiosa hacia lo que nos rodea, como una forma de leer:

Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento, comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, que el cuerpo nos hace. Insistiría en que el origen de conocimiento está en la pregunta o en el mismo acto de preguntar (p. 4).

El ser humano en su interacción constante con el entorno, lo interpreta como un texto auténtico y comunicativo. La pedagogía por problemas permite que esta lectura tenga un propósito definido por las preguntas planteadas desde el auténtico interés de los estudiantes. Además, se genera una conexión emocional que ayuda a descubrir sus propias historias y experiencias en relación con su realidad cercana. En otras palabras, se da un significado a la realidad. Significar es situarse-reconocerse de tal modo que lo propio también se puede observar en el otro, me veo a mí también en eso que significo (Ricoeur, 2006). Es un carácter que parte de la observación, se sigue

de la reflexión y, al tiempo, se interpreta en un diálogo entre las experiencias, las lecturas y las ideas que surgen. El presente apartado desglosará cómo se vivió este proceso de lectura en los estudiantes a partir de la pregunta. Además, se explora cómo cada actividad afianzó en los estudiantes competencias comunicativas e investigativas.

4.2.1 Interrogar para leer: la pedagogía de la pregunta

Freire (1985), en su texto sobre la pedagogía de la pregunta, dice:

La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar (...). De modo radical, la existencia humana implica asombro y pregunta, riesgo y existencia. Y por eso mismo supone acción, transformación (p. 4).

La pregunta es fundamental para que los actos hallen una intención, una razón de ser. En la segunda fase del proyecto, *abonando proyectos*, los estudiantes forjaron el tema y género de sus historias a partir de la pregunta que eligieron como problema. Tras realizar la creación de los semilleros en *sembrando semillas*, surgió la cuestión, ¿cuál va a ser la temática y qué se va a crear? No obstante, antes de plantear un problema específico, fue indispensable que los estudiantes comprendieran cómo encontrarlo. Según Jolibert (1991), el único modo de reconocer un problema auténtico es a través del cuestionamiento, por lo que primero había que comprender: ¿qué es hacer una pregunta? Huarte (2014, citado por Maldonado, 2020), muestra que la pregunta es un acto de violencia, dado que revela, expande las posibilidades de las costumbres y obliga a replantearse la realidad certera, “esta violencia moviliza, desarticula y recompone” (p. 93). No significa un acto violento en la carga beligerante del concepto, sino en el sentido irruptor. Esta fue la intención de la actividad de exploración: que los estudiantes cuestionaran lo cotidiano y reconocieran el método

investigativo como un acto del diario vivir, tal como lo presentó Castillo (1999). Por ello, se les preguntó: ¿qué existe en mi escuela que yo no conozca? Las suposiciones no fueron muy prometedoras: “nada, todo lo conozco”, expresaron (diario de campo, sesión 1). Por lo que salieron a explorar y registrar sus hallazgos en el diario del investigador.

Figura 5

Actividad de exploración en la institución



Nota. En la figura se observa la actividad exploratoria realizada por los estudiantes en el área de su colegio. Fotografía tomada por Sebastián Correa, líder Investigadores por Naturaleza.

En el proceso fue posible notar que la mayoría de los estudiantes tenía poco interés o curiosidad por aquello que encontraban en el entorno. Algunos, en vez de explorar, reproducían imágenes de muñecos animados o de sus videojuegos preferidos. Para ellos era complicado ver el mundo cotidiano desde la novedad y el interés de lo desconocido. En la actividad individual desarrollada en la sesión uno, la respuesta a la pregunta no difirió de la hipótesis planteada antes de salir del aula. Sin embargo, el diálogo dispuso cuestionar la cotidianidad: ¿por qué las plantas

son verdes?, ¿por qué el agua moja?, ¿por qué se secan las plantas?, ¿por qué un pájaro tiene muchos colores?, ¿cómo se reproducen las plantas?, ¿cómo es el ciclo del agua?, etc.

Figura 6

Fotografía de la primera sesión del semillero



Nota. Socialización de las preguntas realizadas en la actividad.

Así, ese pequeño patio, cancha, árboles y escaleras se resignificó en un mundo de curiosidades. Desde este ambiente, el aula se llenó de estudiantes creadores de pesquisas e hipótesis en el diálogo y la colectividad. En este orden, se buscó mostrar que investigar implica también investigarse a sí mismo, pensar sobre cómo se piensa; a saber, crear un pensamiento reflexivo sobre su diario vivir. Gracias a la discusión que refiere a la cotidianidad, se devela el acto de pesquisa como un modo de relacionarse con el mundo. Esta actividad fue profundamente significativa porque en ella se busca desestabilizar la concepción certera del entorno. Al mismo tiempo, los estudiantes reconocieron que su realidad más cercana era una fuente de preguntas y conocimiento.

Asimismo, el reconocimiento de las inclinaciones particulares de los niños permitió enfocar las intervenciones no a un modelo de enseñanza preestablecido creado hacia aprendices ideales, sino a la manifestación de los aprendices reales, sus necesidades e intereses de aprendizaje. Por lo anterior, la investigación-acción pedagógica del modelo formativo fue indispensable para que el profesor reflexionara críticamente su ejercicio práctico “deconstruyéndolo” (Latorre, 2004), para reconocer las necesidades y motivaciones de los estudiantes. En este orden, la pedagogía de la pregunta se refiere no solo al planteamiento de los problemas que guían a los estudiantes como un modo de lectura, sino también a cuestionar la práctica pedagógica aplicada por parte de los educadores. Leer, por tanto, también debe ser un cuestionamiento que el educador vivencie.

Con todo, es parte esencial dentro del enfoque pedagógico reivindicar el valor de la cultura local rural y la identificación de los estudiantes hacia ella. Por tal razón, tras reconocer cómo realizar preguntas, se sometió a votación qué es lo que se investigaría en la comunidad de aprendizaje llamada *Tona es un encanto*. En una reflexión conjunta se decidió que el propósito del semillero sería contar relatos guiados por la pregunta: “¿qué historias habitan el pueblo Tona?”. De este modo, la creación que se llevó a cabo fue un encuentro entre la identidad de los estudiantes y la identidad local en un material que contribuyese al patrimonio histórico de la región, alrededor de lo cual se profundizará en el tercer apartado. Esta pregunta suscitó que los estudiantes observaran con atención ahora no solo su colegio, sino al pueblo: los lugares, las personas, las historias, sus familias, ellos mismos como parte de él. En la siguiente sección se explora el modo en el que la lectura desde el diálogo y la interrogación implicaron una interpretación del entorno.

4.2.2 El dialogismo y la interpretación de la lectura en relación con la cultura

Cuando se habla de encontrar un problema, ha de existir necesariamente una reflexión y un objetivo. Encontrarlo no es nada fácil, más aún si hasta el momento todo yacía como algo supuestamente conocido. Es por eso que inicialmente los estudiantes no sabían qué querían preguntarse. En consecuencia, replicaban las ideas dadas por los docentes o por sus compañeros, tales como: “¿por qué Tona se llama Tona?, ¿por qué hay dos bueyes encima de la iglesia?, ¿qué leyendas existen en Tona?” Estas preguntas, si bien podían suponer una investigación y reconocimiento histórico valioso, los estudiantes lo asumían como una tarea y se limitaban a buscar por internet, por lo que repetían como un estribillo “Tona es un municipio ubicado en la provincia de soto norte cuyo nombre(…)” (diario de campo, sesión 4, apéndice F). Si vemos al pueblo como un libro, su nombre es su portada y el contenido superficial de las palabras son los objetos que lo componen: la iglesia, las casas, los monumentos, etc. Entonces, las preguntas y respuestas realizadas reflejan no solo la comprensión sobre el modo de investigar y el interés, sino también el estado lector de los estudiantes, en este caso, un nivel literal de lectura. Por otra parte, hubo preguntas que mostraron un nivel de lectura inferencial al cuestionar sobre las acciones de los habitantes, la composición estructural y las razones de su modo de ser: “¿Por qué se produce el café?, ¿en las batallas existían armas?, ¿por qué Tona es tan pequeña? Si Tona es un encanto, ¿tiene muchas culturas, veredas?”, etc. (apéndice D). A pesar de que cada pregunta podía desembocar en inéditos descubrimientos, en la mayor parte de los casos, estas preguntas no los inquietaban. Por ello, no llevaban ningún avance o ni siquiera recordaban de qué se trataba, solo veían el trabajo como una tarea por cumplir.

Las jóvenes promotoras comprendieron que la noción de investigación estaba incomprendida y que, además, debía permitirse la libertad para que ellos mismos hallaran sus inquietudes y se permitieran leer el pueblo de otro modo. Para cambiar y mejorar las preguntas fueron necesarias dos características esenciales. Primero, tener una afinidad con la pregunta seleccionada para sentir compromiso hacia ella: observaciones, experiencias vividas, historias escuchadas, etc. Como un método mayéutico, las preguntas en torno a sus intereses, pensamientos fugaces y vivencias fueron esenciales para que los niños apercibieran en sí historias por contar y por descubrir. Algunos encontraron que querían saber sobre sí mismos: “¿qué le pasó a la familia Valbuena un domingo por la tarde?, ¿qué le pasó al río Tona el día que fui a visitarlo con mi familia?, ¿cómo es la vida de alguien con déficit de crecimiento?”. Otros reconocieron dentro de ellos historias del pueblo que querían narrar (complementados por su imaginación), en ellos se mantuvo la pregunta “¿qué leyendas existen en Tona?”. Por su parte, otros estudiantes se remitieron a acontecimientos u observaciones hechas en el pueblo: “¿por qué ya no utilizan la plaza de toros?, ¿por qué el río se desbordó?, ¿cómo se formó el hoyo?, ¿cómo nacieron las primeras plantas si no había semillas?, ¿existe un pez anfibio?”. Finalmente, surgieron preguntas relacionadas con mundos ficticios que los estudiantes imaginaron: “¿por qué el animal se estaba comiendo las cosechas?, ¿por qué el duende persigue a Ana?”, etc. (véase apéndice la tabla del apéndice E en la que se sintetizan las preguntas iniciales y las finales). Cada una de las preguntas realizadas refleja un cambio en el modo de leer la realidad de un nivel literal a ser un nivel inferencial en el que van más allá del contenido superficial y se relacionan con él desde sus propias experiencias.

Segundo, no se trata solo de preguntar sino de aprender a hacer preguntas de investigación. Estas implican delimitar la pregunta de tal modo que sea posible responderla con los elementos que tiene el investigador. Para esto, es esencial el diálogo tanto entre compañeros como con la profesora. El diálogo es una confrontación entre las ideas, como diría Bajtin (2005) “la naturaleza dialógica está en la vida humana en sí, es la única forma de expresar la existencia humana auténtica. Vivir significa participar en el diálogo: hacer preguntas, poner atención, responder, estar de acuerdo, etc.” (p. 293). Solo así, confluye una lectura tanto individual como colectiva desde la cual la perspectiva del mundo se amplía, nacen nuevas ideas y se clarifica un objetivo e, incluso, surgen más preguntas.

Esta actividad dialógica no empezó ni terminó con los actores presentes en la intervención, sino que interactuaron también las personas cercanas a su entorno, las entrevistadas y sus lecturas previas. El dialogismo logró, además, que reconocieran en el otro un sujeto en el que podían considerarse a sí mismos. Esto es lo que llama Ricoeur (2006) una vinculación identitaria con el otro por considerar al otro como a sí mismo: “tú también eres capaz de comenzar algo en el mundo, de actuar por razones, de jerarquizar tus pretensiones, de estimar los fines de tu acción y, de este modo, estimarte a ti mismo como yo me estimo a mí mismo” (p. 262). Aun cuando este reconocimiento no se puede afirmar como consciente en los estudiantes, el acto de escucha, consejo y búsqueda en los demás supone una consideración de que la palabra ajena es tan valiosa como la propia.

Por su parte, las lecturas previas, que son las voces de los ausentes, sirven como inspiración para la creación escrita. De ahí que surjan historias o preguntas en torno a leyendas recurrentes como casas embrujadas, la llorona, sirenas mágicas o duendes, o que se utilicen fórmulas típicas

de cuentos como había una vez, érase una vez, etc. Cossem (Citado por Jolibert, 2003) dice que “aunque en el punto de partida del estímulo no haya un libro, el niño creativo se sentirá desprovisto y seguramente tendrá necesidad de extraer de los libros otros elementos materiales que le permitan concretar su proyecto” (p. 90). La ficción que ellos han escuchado vive dentro de sí y contribuye a su proceso creativo.

Entonces, las preguntas resultan ser también una lectura en la que se manifiesta la identidad de los estudiantes, puesto que las “proyecciones fantásticas ayudan a los niños a comprender el funcionamiento de los roles y los sistemas de mundo (...). Estos enunciados además de tener un carácter hipotético e imaginativo tienen plasmados gustos y proyecciones de los niños” (Jolibert, 2003, p. 90). Estas proyecciones vinculan sus experiencias, intereses e ideas con la lectura que realizan sobre el pueblo. Es decir, las preguntas manifiestan desde la identidad una interpretación de la realidad dado que los estudiantes realizan lo que Rosenblatt (s.f.) llama la transacción entre sus reservorios de experiencias lingüísticas y lo nuevo que aprenden para crear nuevos sentidos. Realizar una pregunta implica necesariamente acudir a los conocimientos internos y ponerlos en comparación con lo que veo afuera; si encuentro algo que no encaja con lo que sé o que se manifiesta nuevo o extraño, la pregunta surge. Por ello no existen textos o sentidos universales, sino lectores y textos con sentidos potenciales e individuales que solo encontrarán realización en el acto de lectura. Es así como la pregunta es un acto de lectura que permite que las vivencias de los estudiantes se relacionen identitariamente con el entorno.

El sentido de la interpretación se vincula con la imaginación, “es en la actividad de la lectura propiamente dicha donde el niño descubre las nuevas fuerzas que pueden permitirle actuar de alguna manera sobre lo real por medio de lo imaginario” (Georges, citado por Jolibert, 2003, p.

62). En su lectura de mundo se entremezcló una dimensión ética, estética y política en la que contemplaron el conocimiento con distancia, observaron lo que es y pensaron en que podría ser de otro modo (Colciencias, 2018; Pérez y Martínez, 2022). Además, el imaginar y el vínculo con los saberes previos (películas, videojuegos, narraciones, conversaciones, etc.) recrearon el mundo en el solo acto de leer. Interpretar, nos dice Ricoeur (2006), es “desarrollar la comprensión diciendo en calidad de qué comprendemos algo. La acción puede ser tratada como un texto y la interpretación, a través de los motivos, como una lectura” (p. 48). No se trató de reproducir, sino de tomar aquel conocimiento o experiencia que marcó un interés y transformarlo activamente a través de la lectura como un cuestionamiento de lo mismo.

En resumen, el proceso de transformación de las preguntas se basa en la afinidad previa de los estudiantes, el diálogo colaborativo, la manifestación de su identidad, proyecciones fantásticas y la interpretación de sentido. La pregunta permite que se profundice en el nivel de lectura literal para realizar inferencias y relacionar al lector con el texto. Otro aspecto fundamental de la lectura de mundo está sustentado en la competencia comunicativa e investigativa que los estudiantes desarrollaron durante el proceso. Se abordará sobre esto en el apartado por venir.

4.2.3 La narración y las competencias comunicativas e investigativas en la lectura de mundo

Se comprende como competencia comunicativa la habilidad de usar la lengua adecuadamente en una situación específica haciendo uso de los componentes que hacen parte de esta (Bachman y Palmer, 1996). Dentro de ella se comprenden dos competencias clave: organizacional y pragmática. La primera refiere al uso del conocimiento gramatical y textual (comprensión de los signos, estructuración de las oraciones, de la tipología y el género, etc.). La

segunda a la identificación del contexto para un uso del lenguaje con intención comunicativa desde los conocimientos previos, así como la manifestación contextual y cultural en el discurso.

Por otra parte, se entiende como competencia investigativa al “conjunto de prácticas que generan conocimiento y permiten que el estudiante desarrolle actitudes, habilidades y destrezas para la investigación en un proceso de formación permanente” (Londoño, 2011, p. 196). En este sentido, se integran habilidades como formulación de preguntas, adquisición de autonomía y la estructuración de una entrevista para alcanzar un fin.

Estas dos competencias generales (comunicativa e investigativa) funcionan de manera conjunta. Las habilidades de la segunda requieren del desarrollo de los componentes de la primera y viceversa. Por ejemplo, para poder realizar preguntas de modo adecuado, fue necesario reconocer el contexto comunicativo, tener la capacidad de sintetizar la información, de interpretarla y de responder respecto a esto. La escucha y el habla fueron indispensables para esto. A su vez, para que los estudiantes tuvieran autonomía en su proceso investigativo fue necesario que fuesen capaces de comprender y producir sus propias ideas, en otras palabras, que mejoraran su capacidad lectora y escritura. Del mismo modo, el uso de competencias investigativas posibilitó llevar a un espacio práctico y activo el aprendizaje de las habilidades comunicativas. Gracias a eso se afianzaron de manera permanente y se utilizaron interdisciplinariamente.

A continuación, se presentará una tabla que muestra los avances significativos en lo que respecta a la construcción de estas competencias a partir de cada actividad realizada para la construcción de la lectura de mundo desde las narraciones.

Tabla 5*Competencia comunicativa e investigativa en los estudiantes*

	Competencia comunicativa		Competencia investigativa	
Actividad	Organización	Pragmática:	Desarrollo	de
	al: uso formal de la lengua	significados y contextos en los que es usada	habilidades que componen esta competencia	
Observación de videos narrativos – 2da sesión	Exploración de los saberes previos de los estudiantes a partir de una narrativa audiovisual.	Creación de una historia espontánea tras ver el video utilizando elementos propios de las narraciones: fórmulas como “érase una vez”, diferentes nudos que entran en la historia entre una princesa y un dragón que se enamoran y desenlaces en el que el príncipe es el malo.	Trabajo colaborativo, escucha, imaginación y preguntas.	

Labo Los estudiantes Desarrollo de Aprendieron a realizar **ratorio de** crearon una estructura pensamiento crítico al preguntas para entrevistar e **dibujo – 3ra** en torno a la realizar preguntas a sus indagar. Observaron **sesión** elaboración de compañeros analíticamente una situación narraciones (inicio, cuestionando los vacíos para escudriñar en los nudo y desenlace), se narrativos. detalles. identificaron los saberes previos.

Ejem Afianzaron la Esquematizaron la Identificación de una **plos de** estructura de la información y la temática vinculada con su **narraciones,** tipología textual organizaron en función inquietud en la realidad. **identificació** narrativa desde sus de la estructura de un **n de las** conocimientos previos género, en este caso, la **partes, guía** y la enseñanza en entrevista. **entrevista –** clase. **cuarta** **sesión**

Guio Estructuraron los Aprendieron a Aprendieron a realizar **n de la** elementos de una solucionar conflictos entrevistas, preguntarse a sí **entrevista-** entrevista. como la ausencia de mismos y preguntarles a **quinta** información, la pérdida otros. **sesión** de testigos o la

Mejoraron la ortografía y los signos de puntuación, complementaron la información faltante. Buscaron y ampliaron su vocabulario para enriquecer sus historias.	la	Sintetizaron la información de las historias en función de la extensión requerida. Ajustaron el estilo de la escritura a una intención comunicativa.	la	Interpretaron la realidad, profundizaron en su cuestionamiento, llegaron a resoluciones, reflexionaron y se plantearon más preguntas.
				Crear conocimiento colectivo en las historias tanto por el trabajo en equipo, como por la posibilidad que le dieron a voces del pueblo de ser manifestadas.

Nota. En la tabla se muestra la evolución de la competencia comunicativa e investigativa en cada actividad realizada.

Como se ve en la tabla, esta metodología permitió la adquisición de las competencias solicitadas en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, tales como la producción de textos orales y escritos que respondieran a diversas necesidades comunicativas a través de procesos estratégicos, la comprensión de distintos tipos de textos y el uso de estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información. Asimismo, los estudiantes aspectos como la corrección de estructuras sintácticas, uso de conectores discursivos, apropiación de la secuencia textual narrativa, así como la definición de una intención comunicativa para organizar la

información y definir la pertinencia de los elementos: uso de adjetivos, diálogos, desarrollo de personajes, etc. Por ejemplo, el sujeto E16 comprendió la necesidad de crear un efecto de terror por medio de adjetivaciones y descripciones propias de la secuencia narrativa tras recibir correcciones y compartir su texto con las jóvenes promotoras; a saber, expresiones tales como “vio una figura muy pequeña, con dientes como cuchillos y ojos tan rojos como la sangre” (Tona es un Encanto, 2022, p.23). De tal manera el proceso de lectura y creación desde ella, sumado a la intuición narrativa misma de los estudiantes y la libertad de definir la dirección, fueron fundamentales para que las competencias comunicativas e investigativas se afianzaran progresivamente.

En conclusión, el acto de leer desde la pregunta fue fundamental para que el estudiante creara una relación de identidad con su entorno cercano y lo significara desde la duda y la interpretación a través del desarrollo de las competencias del lenguaje y de la investigación. Ferreiro (2002), nombra la necesidad de crear una “primera inmersión en la cultura letrada”, en lo que se refiere a “haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir, haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido, haber podido plantear preguntas y haber obtenido algún tipo de respuesta” (pp. 25-26). Solo desde este acercamiento inicial, en el que no se subestima el pensamiento ni los aportes intelectuales de los estudiantes, cuando la interpretación es bienvenida, es ahí cuando empieza a construirse el valor por leer y escribir.

Asimismo, la escritura fue un punto álgido en el que se materializa la identidad de los estudiantes junto con la del pueblo para crear conjuntamente una percepción de la identidad local. Por eso, en la sección a venir se realizará la exploración de las diversas creaciones escritas por los

niños. En primer lugar, se analizará el proceso de escritura desde la oralidad y la creación de borradores como un camino en la apropiación del lenguaje de los estudiantes. En segundo lugar, se explora el aspecto de la forma de las narraciones en relación con la estructuración de los géneros discursivos. Finalmente, se hallan las manifestaciones de la identidad local que se alcanzan en la creación de cada género.

4.3 Expresar para transformarse: un camino entre la creatividad, imaginación y la identidad en la narración

¿Para qué expresarnos? Expresarse es exponerse, es el riesgo de materializar las ideas ante sí mismo y ante los otros. Es hacer presencia y ejercer poder con el lenguaje, hacer visible la identidad. La expresión se da en el lenguaje de distintos modos: hablado, escrito, dibujado, filmado, etc. Cada una de las formas del lenguaje es una manifestación de lo humano. Lo que se escribe es la lectura e interpretación y representación de la cultura, acontecimientos y vivencias que transcurren en un escritor. La escritura es un tejido de palabras que darán vida a la idea que yace dentro del que escribe. Dice Rangel (2019), “todo lo que alguna vez pasó y pasará, aconteció para ser escrito. Y aun así los ríos del tiempo siguen sumergiendo innumerables historias a causa de la ausencia de escritores dispuestos a inmortalizarlas” (p. 12). En la idea escrita con intención hay algo de valioso e inédito que se construye en la comunión entre el habla y las estructuras escritas (signos, género, reglas gramaticales, etc.) para alcanzar una voz propia. Es la pregunta la que define esta intencionalidad.

En los estudiantes el proceso de escritura fue complejo y partió desde la estructura que tenían adquirida en la oralidad. Según Echeverri y Flórez (1992), hay tres fases que lo componen: planeación, transcripción/traducción y revisión/edición. En la primera parte se conjugaron los pre-

textos; esto es, todo el proceso en el que transmodalmente se generaron ideas, se organizaron, fijaron intenciones comunicativas, etc. La escritura de diarios, notas, desarrollo de guías y de preguntas para la entrevista fueron estos primeros pasos de la preescritura. En la transcripción/traducción se organizaron los elementos en función de una intención comunicativa para escribir los textos. Finalmente, se dio la edición y revisión de coherencia, cohesión y requisitos formales de la escritura tales como signos de puntuación y tildes. A partir de los fundamentos expuestos se orientó la experiencia de producción textual en el proyecto, cada fase se utilizará para desarrollar los análisis en torno a los mismos. Por ello, es pertinente comenzar por la fase de planeación en la que se construye la estructura narrativa a través de diversos géneros textuales.

4.3.1 Planeación: la transmodalidad para estructurar las nociones narrativas y el género textual

En la planeación se involucraron distintas modalidades de escritura desde las cuales el escritor logró organizar la información y estructurarla hacia un fin: entrevistas, diseños gráficos, borradores, etc. En esta sección se presenta a la metodología de la transmodalidad como una vía válida para la enseñanza de la escritura. Es decir, el uso de diferentes modalidades de expresión como los dibujos y las entrevistas para afianzar la estructura narrativa previo a la creación de los escritos.

4.3.1.1 La creación gráfica para estructurar narraciones: argumentación e imaginación. Los niños tienen una relación natural con la creación de narrativas en dibujos. Autores como Ong (2006), Colomer (20079), Ricoeur (2006) y Barriga (2003) reconocen al acto narrativo como el intercambio de experiencias, de la llamada sabiduría práctica desde la cual se estructuran sociedades desde una cosmovisión ética, política y social; en este sentido, es gracias al narrar que se organizan las vivencias particulares y colectivas. Dice Ong (2006), “el saber humano procede del tiempo. Aún detrás de las abstracciones de la ciencia, se encuentra la narración de las observaciones, con base en la cual se han formado las abstracciones” (p. 137). De tal modo, el encuentro con las historias es uno de los primeros estadios con los que se encuentra el ser humano, este es el discurso oral público tal como fue descrito por Benveniste (1998).

En atención a estas teorías, se realizaron actividades centradas en la oralidad con el fin de que los estudiantes estructuraran sus ideas a partir del diálogo para, posteriormente, pasarlas a la escritura. Una de estas actividades estuvo centrada en la creación gráfica y la oralidad orientadas hacia la estructuración de las partes de la narración: el *Laboratorio de dibujo*. Un espacio en el que los estudiantes crearon narrativas nuevas a partir de diseños inspirados desde su imaginación. La intención de la actividad se trataba de que cada creador pasara frente a sus compañeros y mostrara su dibujo. El auditorio debía hacer preguntas de acuerdo con la estructura previamente enseñada por las jóvenes promotoras. Como guía, se les enseñó las preguntas desde las cuales podían partir: ¿cómo comienza el cuento?, ¿quiénes participan?, ¿dónde ocurre?, ¿qué es lo que ocurre?, ¿cómo se soluciona el problema?, ¿qué se puede agregar en el final? Gracias a ello, la competencia argumentativa de los estudiantes se fortaleció junto a sus saberes previos en torno a la narración.

¿Por qué empezar con la creación gráfica? Barriga (2003) afirma que, si bien en la etapa de los 6 a los 12 años se estructura este lenguaje de comunicación, por decirlo de cierta forma, “estandarizado”, existe en ese camino un reconocimiento de que los niños suelen representar en la imagen lo que ven y aún no nombran, lo que experimentan y aún no entienden conscientemente en la palabra. Es por esto que el *Laboratorio de dibujo* fue esencial tanto para introducir a los estudiantes a la investigación, como para que apropiaran la noción de estructura y coherencia narrativa; esto es, la forma y la veracidad de las historias creadas.

Véase el caso de E19, quien utilizó el dibujo para inventar una leyenda llamada *El origen del sol*. Ella se posicionó frente a los estudiantes y empezó a narrar teniendo en cuenta el tiempo, personajes, espacio. Tímidamente, se aventuró por el dibujo que creó. Los estudiantes le hicieron preguntas orientados por las profesoras. Al principio, estas se referían a detalles, a primera vista insignificantes para el argumento narrativo: “¿de qué color es su cabello?, ¿quiénes son sus padres?”. Sin embargo, cada pregunta obligó a la persona a usar su creatividad para fundamentar esa realidad de modo no contradictorio. Por ejemplo, ante la pregunta "¿quiénes son sus padres?", E19 argumentó que no podría haber padres dado que son los primeros creadores y creados. Posteriormente, se preguntaron elementos claves de la estructura narrativa: cuál es el inicio, quiénes están, qué es lo que ocurre y cómo termina. Estas preguntas fueron indispensables para reconocer los elementos bases que cimentaron la estructura narrativa. De tal modo, los vacíos

estructurales de la leyenda fueron completados a través de una elaboración conjunta con los interlocutores.

Figura 7

Exposición de un cuento realizado en el laboratorio de dibujo



Nota. En la fotografía se puede ver la exposición del cuento El origen del sol realizado por la estudiante E19.

De manera que el trabajo colaborativo y el diálogo se manifestaron como un modo de reestructurar cada historia. Tal como reconoce Colomer (2009), la construcción de textos se relaciona con el modo de representación del mundo, que se aseveró y justificó en el encuentro con los demás: “el progreso de ese diálogo configura nuestras formas de percibir y de pensar” (p.2). Estos modos de creación son, lo que llama Benveniste (1998), los pre-textos. Tales borradores iniciales funcionaron como un ejercicio para que se construyera la estructura narrativa, cuyos elementos tejieron la veracidad argumentativa de cada creación. Como dice Perelman (citado por Orejuela, 2015), “argumentación es el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de los espíritus a la tesis que se presentan a su asentimiento” (p. 29). Así,

se busca o transformar la historia o conservarla. De ahí que los estudiantes añadieran detalles y completaran los espacios injustificados gracias al cuestionamiento de los oyentes.

De hecho, esta creación dialógica de historias sirvió de base para formar la realidad fantástica dentro de la cual se origina la historia *El campesino y el bosque encantado*. El estudiante E17, quien tenía más afinidad al dibujo y a la narración oral que a la escritura, se presentó con dos dibujos: uno era un mundo creado por él con bastones de caramelo, plantas en espiral y montañas coloridas; el otro, era el escenario en donde transcurre la historia que conoce sobre un campesino de Tona, tal como se ve en la imagen a continuación.

Figura 8

Exposición de la ilustración de un cuento hecho durante el laboratorio de dibujo



Nota. En la figura puede observarse a E17 exponiendo las dos ilustraciones que realizó durante la actividad.

Durante la socialización el estudiante utilizó su creatividad para unir las dos historias y justificarlas frente al auditorio. El autor constituyó su propia realidad narrativa desde la cual planteó la pregunta que originó el cuento publicado, esta es: “¿por qué el animal se comió las cosechas del campesino?”. Esta pregunta no es respondida en la historia escrita, sino que más bien el escenario narrativo fue presentado como la realidad observada, y el escritor se preguntó a sí mismo por qué ocurre de tal manera.

Figura 8

El campesino y el bosque encantado

El Campesino y El Bosque Encantado, ... por otro

Había una vez un campesino que se ocupaba de la tierra con su perro. El campesino estaba trabajando en la tierra para sembrar también las cosechas. De repente apareció una animal que comió las cosechas. El campesino se asustó y se fue a la casa. De repente miró una animal que comió las cosechas de maíz, papa, aguacate, lechosa, plátano y más...

El campesino se puso enojado. Le echó el perro y se fue a traer la arma. Se fue a la tierra a buscar por el bosque encantado. De repente se encontró un gigante. El campesino le dijo escucha, mi sembradura las cosechas me ayudan. Solo dijo el gigante que si se fue o el campesino solo comió el gigante. El campesino se enojó.

Un mago dijo al campesino - me puede ayudar a decirle ese animal dijo el mago - dijo que si se fue a cazarlo.

Le llevó un caballo maravilloso. Había un potrero de animales encantados. El campesino se convirtió en animal encantado. Fin



Nota. En la imagen se ve la historia publicada en el libro escrito por los integrantes de Tona es un encanto.

En suma, en la oralidad la “espontaneidad” del habla se organizó y, al mismo tiempo, permitió que los estudiantes reconocieran cómo leer, indagar y profundizar en los textos, forzándose y forzando a los otros a argumentar el mundo creado al agregar elementos faltantes desde su imaginación. Esto potenció la creatividad y creó una base para la estabilización del texto narrativo. Al ser confrontados por un auditorio a través de preguntas, debieron organizar los elementos de la historia en función de la coherencia y cohesión textual, la veracidad narrativa, la estructura y el manejo del lenguaje hacia un hacerse entender. Tal como dice Ong (2006), el papel de la oralidad en la escritura es fundamental para que, desde el encuentro dialógico, el escritor se acerque a su realidad e interlocutores. Por esta razón, en concordancia con la investigación formativa, la escritura de los cuentos se basó en preguntas hechas desde entrevistas para organizar la información. En el apartado por venir se ahonda en cómo desde la intención y el modo de realizar preguntas se estructuraron los géneros textuales.

4.3.1.2 El género discursivo: intención y estructura originadas en la pregunta. Los géneros discursivos tienen la particularidad de estar incrustados en realidades sociales, de cierto modo, la constituyen. Martínez (2002), cita a Hyland, quien dice que “es a través del uso recurrente de formas convencionalizadas de lenguaje como los individuos desarrollan sus relaciones, se establecen comunidades y se realizan las cosas” (p. 21). Esto quiere decir que en ellos se manifiesta tanto el conocimiento del autor sobre una disciplina, como los modos de comunicación que rigen su comunidad. Al tiempo, se manifiesta cierto poder del escritor al transformar el género puesto que encuentran variedad y diversificación en la interacción social (Camps, 1997).

Con el fin de no limitar las posibilidades creativas, los estudiantes de Tona no fueron introducidos a un género discursivo específico. Cada uno tuvo la libertad de utilizar uno en función de la intencionalidad que orientó su escrito. A partir de esto, los textos se agruparon en diversos

géneros sin que necesariamente los estudiantes conocieran la estructura. En la orientación, como jóvenes promotoras usamos un método de preguntas mediante el cual se orientó a los escritores en los géneros más convenientes para lo que querían lograr. Por ejemplo, en la escritura de los cuentos, se preguntó constantemente en qué época se ubicaba la historia, en qué lugar, qué era lo que ocurría, cómo finalizaba. Asimismo, en el caso de las crónicas, se interpeló a los estudiantes para que organizaran sus ideas: ¿quién dio la información?, ¿qué piensa sobre eso?, ¿qué idea personal puede agregar sobre lo que averiguó? De tal modo, las distintas narraciones se definieron en la estructura de cada género sin necesidad de una profundización teórica. Estos se articularon, combinaron e hibridaron gracias a los saberes de los estudiantes y las orientaciones que recibieron.

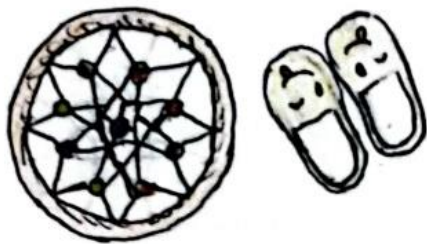
Ahora bien, la constitución de los géneros se diferenció por el modo mediante el cual se recolectó la información; se dividieron en dos grupos: los relatos que los estudiantes conocían de memoria y los relatos que surgieron de las investigaciones hechas en el pueblo. En los primeros existía conocimiento previo: ellos podían recitar de memoria la trama, mas no replicar los hechos sin variaciones (Benveniste, 1998). Por ello, aunque los relatos no fueron creados originariamente por ellos, estos fueron alimentados por la creatividad de cada escritor y de las entrevistas hechas a las personas que les contaron las historias por primera vez. Los géneros que se originaron de este tipo de preguntas fueron las leyendas (historias locales) y los relatos realistas (avalancha en Tona narrada desde diversos puntos de vista o vivencias personales). En el segundo caso, surgieron géneros tales como la crónica y los cuentos fantásticos. Por un lado, la crónica surgió a través de preguntas dirigidas hacia una situación del pueblo que podía ser investigada en tiempo presente: “¿cómo son las artesanías de Tona?, ¿por qué ya no se usa la plaza de toros?” A pesar de que los estudiantes no tenían la noción de crónica, al traducir los apuntes tomados en las entrevistas, crearon un escrito con las características esenciales de este género: escenificación, narración desde

el yo, sea en tercera o en primera persona; hechos comprobables y la presencia de una voz intimista desde la cual el narrador expresa su opinión (Jaramillo, 2012):

Figura 9

Fragmento de la crónica Las artesanías

Me encantó y me gustó poder preguntarle a Liliana que me gustó también poder volver a las anteriores páginas y saber sobre las artesanías toneras y cómo las hacen.



Nota. En la figura se muestra un fragmento en el que se expone el punto de vista de la autora respecto a su investigación.

Además, la crónica presentó una situación inédita que permite que el lector se interese por algo que antes no había considerado como atractiva (Jaramillo, 2012). Entonces, este género se destacó por haber tenido origen en la entrevista estructurada y dirigida hacia personas reales. Véase la evidencia fotográfica a continuación en el que la autora de *Las artesanías* realizó su trabajo investigativo.

Figura 10

Entrevista realizada a la artesana y distribuidora de artesanías en Tona



Nota. En la figura se observa a la estudiante realizando la entrevista para la creación de su crónica.

Por su parte, el género cuento surgió a partir de dos tipos de preguntas. La primera giró en torno a una duda sobre la existencia u origen de algo difícil de comprobar: “¿cuál es el origen de la semilla?, ¿existe un pez anfibio que respire dentro y fuera del agua?”. En este caso, los escritos actuaron como hipótesis en respuesta a tal problema investigativo. Dado que ellos no tenían un sujeto presente al cual preguntarle, se valieron de su imaginación. Dentro de la misma línea, se encuentran los cuentos originados por preguntas que refirieron a la realidad dentro del cuento mismo: “¿qué pasó en la casa embrujada?, ¿por qué la familia es mala?, ¿por qué tuvo que llover duro?, ¿por qué el duende persigue a Ana?, ¿por qué el animal se comió la cosecha?”. Cada uno de ellos sigue las características del cuento: tramas sencillas, unidad de impresión, la perspectiva del narrador cambia entre cuasi omnisciente, testigo, protagonista. Se distingue de los otros

géneros por un carácter más imaginativo en relación con la cotidianidad (La familia mala), y la creación de mundos fantásticos tales como duendes o brujas. Estos últimos cuentos no tuvieron por origen ninguna entrevista, sino la imaginación, recuerdos y elementos conocidos por los estudiantes que mezclaron y cambiaron con el fin de instaurar una impresión en el lector.

De este modo, tal como nos recuerda Camps (1997), la elección de los géneros discursivos estuvo vinculada con la intención comunicativa que eligió cada escritor. Los cronistas buscaron mostrar su experiencia de hallazgo, los relatores presentaron un acontecimiento, los escritores de leyendas acudieron a su memoria para perpetuar esa historia que nace dentro de ellos, y los cuentistas se aventuraron en su imaginación. La presencia de distintas modalidades previas, tales como la entrevista y los tipos de pregunta, revelan la importancia de reconocer y utilizar diversos modos de creación que permitiesen plasmar una idea en la escritura de acuerdo al fin que se defina. Como bien dice Atorresi y Eisner (2021), “para escribir, las personas acuden a la oralidad, la gestualidad y la representación gráfica; además, regresan a textos anteriores, propios y ajenos, y se proyectan a futuro, haciendo que sus recursos semióticos resulten mediados en nuevas situaciones o remediados” (p. 25). Así, no solo de esto surgió el género, sino que también se organizaron los contenidos de acuerdo a una estructura. Por ello, reconocer la transmodalidad proporciona estrategias y herramientas para el aprendizaje de la escritura, el cual, tal como dice Martínez (2002), requiere toma de consciencia de la situación discursiva en la que se sitúan.

Como puede notarse, la sección de planeación estuvo directamente ligada con la de traducción y edición. Interesa ahora reconocer cómo en la siguiente etapa del proceso se encontró una apropiación de las formas de escritura por parte de los estudiantes desde la cual se manifestaron marcas textuales a partir de los elementos orales.

4.3.2 La oralidad en el proceso de traducción y edición: hacia una apropiación de la escritura

La narración es un proceso natural cuyo origen se encuentra en la oralidad. Nos dice Zuleta (2017), que “el lenguaje mismo proviene del deseo de contar (...), la gestualidad, la imitación y el instinto, fueron superados por la necesidad de comunicar experiencias, por la necesidad de conocer el mundo para poder comprenderlo, habitarlo, disfrutar de él” (p. 4) Entonces, en los actos cotidianos, los estudiantes poseían una serie de conocimientos más dados a la “oralitura”; gracias a que, en su familia, entre amigos y profesores, primaba la comunicación oral de historias. De ahí que sus formas y modos en la escritura reflejaran características propias del habla. Aprender a narrar, dice Barriga (2002), supone una adquisición de “complejas habilidades discursivas y sociales vinculadas entre sí, en las que se mezclan la memoria, la creatividad y el conocimiento del mundo en una imbricada red de palabras y estructuras, en las que el presente y el pasado se conjugan” (p. 86). Para lograr esta coherencia, los estudiantes deben adaptar sus modos de habla hacia la comprensión por parte del lector ausente. En este proceso, se mezclan elementos orales como la repetición de muletillas, palabras, conjunciones (Ong, 2006). Por ejemplo:

Un día se fue a andar por la ciudad y pensó que iba a fundar Tona. Un tiempo cuando tenía cuarenta y uno sus padres murieron, se le murió la familia y después que muriera la familia pensó fundar a Tona, pasó el tiempo y no sabía cómo fundar Tona. (El nombre del municipio de Tona, p. 15).

Como se puede observar, la estudiante no pronominalizó al sujeto, ni utilizó sinónimos, sino usó repeticiones para crear la cohesión (Benveniste, 1998). Estos modos son características de la verticalidad del discurso oral, en el que las aclaraciones, incisos y repeticiones son

recurrentes. Esto demuestra que los estudiantes aún no reconocían por completo la horizontalidad propia de la escritura que les permite suprimir elementos y reemplazarlos.

Por otro lado, los estudiantes resignificaron la función del uso de ciertos signos de puntuación. Dado que aún no poseían la norma y estructuración del escribir, usaron de modo intuitivo estas formas. En el caso de *Las Artesanías*, las comas son un modo de continuidad incesante en las acciones; no hay puntos seguidos:

Vi el local de la mamá de una amiga, ella se llama Liliana Cruz, le pregunté ¿me puedes responder unas preguntas?, me dijo: ¡Claro!, entonces me empezó a decir que se encontraba un día con su mamá y le preguntó ¿Qué haces mamá? (Tona es un encanto, p. 13).

Otro caso del uso de signos de puntuación, se da en el cuento *El campesino y el bosque encantado*:

Había una vez un campesino cojeor de.

Café con su perro El campesino estaba.

Cojiendo café para Bender tambien las cosechas.

De repente apareció un animal a comérse Las.

Cosechas El campesino. Terminó de coger café y se fue a coger cosechas.

De repente miró.

Un animal, comiendo las cosechas de maíz. Papa. Aguacate. Cebolla. Plátano y más (...)
(Tona es un encanto, p. 32).

En este caso, el escritor no comprendía enteramente la función de los signos de puntuación, ni de las mayúsculas en la escritura. Sin embargo, si se ven estos “errores” más allá del desconocimiento del uso por parte del estudiante, puede encontrarse que él los utilizó para expresar sus emociones. Debido a que el estudiante posee un historial psicológico de problema con el manejo de sus emociones*, la escritura del cuento pudo pasar a ser un reflejo de un estado emocional alterado consecuencia de una discusión con los estudiantes. Entre el primer borrador y este último escrito, producto de la frustración, el enojo y las constantes correcciones, el uso del punto seguido pasó a actuar como un separador de renglones y enumeración. A primera vista, estos errores impiden la fluidez en la lectura, la conexión en las ideas y la sintaxis básica de una oración (sujeto, verbo, complemento). Esto podría ser un reflejo del estado psíquico del autor, quien, tal como su escritura, no concreta ni clarifica ideas.

De esta manera, interesa reconocer la apropiación que llevan a cabo los estudiantes en la reasignación de la función de cada signo. Por un lado, existe una noción de continuidad en las comas y, por otra, el punto y la mayúscula es susceptible de ser modificado como reflejo de un estado emocional. Por otro lado, los estudiantes, en una etapa egocéntrica inicial de escritura, no

* Según informan los profesores, a menudo el estudiante se enoja, irrita y fastidia con el contacto con sus compañeros. Como estrategia dada por el psicólogo, en esos momentos suele aislarse a escuchar música tranquila para poder retornar a la calma. En este caso, la escritura cumplió un papel psicológico y terapéutico.

se piensan leídos, ni se importan comprendidos, sino que se sustentan en el querer expresar (Barriga, 2002). En este orden, su lector ideal inicial, son ellos mismos. La corrección se hace necesaria para acoger los modos convencionales en función de comunicar con claridad. Los errores son un reflejo de la ajenidad hacia la estructura escrita no familiarizada en ellos. Empero, se revela un modelo inicial de escritura que adoptan para crear una expresión hacia sí.

Por otra parte, se notó que, gracias al factor oral de las narraciones, los aprendices tenían ya cierta estructura adquirida. La investigación de Barriga (2002) respecto a estos relatos ficticios plantea que en el proceso de escritura los estudiantes usan una especie de fórmulas narradoras y encuentran inspiración en los relatos leídos: “un día, me cuentan que, estaba yo con, había una vez, érase una vez”. Lo que quiere decir que estas fórmulas son un reflejo del conocimiento de los estudiantes y su familiarización con los elementos narrativos que utilizan en respuesta a una necesidad de organizar la escritura, lo cual parte de una oralidad planificada.

En suma, es adecuado considerar que “detrás de la operación aparentemente simple de transferencia se manifiestan, pues, propiedades características del ejercicio oral o escrito del discurso de las que no es posible desprenderse fácilmente” (Benveniste, 1998, p. 154). Tanto los usos de puntuación como el mantenimiento de la oralidad en la escritura es una resistencia a la pérdida de originalidad que implica adaptarse al formato escrito, bien dice Blanche-Benveniste (1998), “la originalidad de cada una de las producciones de los hablantes tiende a desaparecer (...), el texto continuo en tanto tal es despedazado y, por ende, sacrificado” (p. 106). Es necesario reconocer que este es un proceso inacabado que implica una convencionalización de signos. De cierto modo, aprender a escribir es una adaptación de las herramientas y estrategias de la escritura

hacia la creación de un estilo propio desde el cual se expresen considerando las exigencias de ser leídos.

En este orden, aquello que permite la apropiación del lenguaje no es solo la forma sintáctica o las palabras culturalmente situadas, sino también el uso estratégico de las palabras, el contenido y las ideas que se expresan. A través de las funciones de los signos de puntuación y el uso de las herramientas de escritura los estudiantes mejoran su uso del lenguaje y, en ocasiones, lo reestructuran como reflejo de su modo de representar la realidad, como reflejo de su identidad. En el apartado a venir se procura encontrar en los cuentos de los estudiantes los distintos modos en los que manifiestan la identidad, comprendida desde la teoría de Ricoeur (2006) en relación con la narración.

4.3.3 La identidad en las narraciones

Escribir narraciones es un develamiento de la vida experimentada. Posibilita reflexionar sobre las vivencias y las propias condiciones y, al tiempo, representa un modo de vida. Como se vio en el anterior apartado, aprender a narrar implica un encuentro entre el lenguaje oral originario de las historias y la estructuración de los signos escritos. Al tiempo, se entremezclan recuerdos e imaginación hacia el acto creativo (Barriga, 2002). Entonces, las narraciones que se leen de los estudiantes son necesariamente una referencia a algo existente. Bien dice Ricoeur (2006):

El lenguaje no es un mundo propio. No es ni siquiera un mundo. Pero porque estamos en el mundo comprensible, porque nos vemos afectados por las situaciones, y porque nos orientamos comprensivamente en ellas, tenemos algo que decir, que traer al lenguaje, el lenguaje refiere a lo que es (p. 35).

¿Qué es lo que es en la escritura de los estudiantes? Se ha referido a lo largo de los anteriores apartados a la identidad, es en este apartado en el que se analizará de qué modo se manifiestan sus identidades desde lo individual hasta lo colectivo-local. Para hacer este análisis se reconocerán las costumbres, creencias, ética, autorrepresentación del modo de vida, gustos y elementos tomados del pueblo que se manifestaron en los escritos. Cada uno de estos elementos se reconocen como valores identitarios desde la teoría de Ricoeur (2006) y serán divididos de acuerdo con los géneros escritos por los estudiantes.

4.3.3.1 La crónica: legitimación de la identidad y encuentro entre el pasado y el presente. La crónica ha sido llamada un ornitorrinco dado que en ella se entremezclan elementos de distintos géneros discursivos (Villoro, 2014). Aquello que la hace particular es su propósito de servir a la verdad presentando una situación de la realidad en la que se entremezcla la literatura y la particularidad de lo inédito que el autor trae como algo digno de ser contado. Es tarea del cronista presentar la importancia de esta circunstancia, que parte de la individualidad antes que los datos, involucra voces de testigos y mezcla la vida pública con la vida privada dándole un sentido a la realidad. Está escrita desde un yo narrativo que puede ser tanto protagonista como testigo. En el caso de los estudiantes, la escritura de las crónicas devino naturalmente del acto investigativo. Los textos que se convirtieron en crónicas provenían de la traducción de entrevistas organizadas bien a personas externas, bien a sí mismos. Hay dos casos que se indagarán para encontrar rasgos identitarios: narración desde el yo protagonista y desde el yo testigo.

En el caso del yo protagonista, se trató de una crónica autobiográfica llamada *El Crecimiento*. En este escrito el estudiante habló de su propia condición de vida: su déficit de crecimiento, lo que implica ser niño, estudiar en el colegio e, incluso, la consciencia del tiempo que se transforma diariamente.

Figura 11

Fragmento del inicio de la crónica El Crecimiento

EL CRECIMIENTO:

Hola, soy Andry y tengo un problema de crecimiento, No es que no pueda crecer, es que creco muy lento, y la verdad quisiera ser niño por los días que siempre, Hay que aprovechar ser niño porque los días no son infinitos, los días se van en poder alguien volver a vivirlos, por esa sola razón hay que aprovechar ser niño y no desaprovechar, si no los aprovechas, los días se pueden ir de un momento a otro.

Nota. En la figura se puede ver el texto del estudiante en el que legitima su estado de niñez.

Para él, el crecimiento implica una consciencia y justificación del disfrute y la confianza de las circunstancias y situaciones desde las cuales vive cada uno. Este texto fue crónica autobiográfica porque representa la existencia del escritor como una realidad que desde lo privado puede trascender a lo público. Además, se buscó generar en el lector e incluso en sí mismo la confianza y satisfacción sobre su realidad, por lo que involucró un aspecto argumentativo. Es tal como dice Orejuela (2015) citando a Martel:

Conducido a hablar de él y de los suyos, construye su discurso de tal manera que dé una imagen coherente de su mundo. La argumentación es un medio discursivo privilegiado de estructurar lógicamente lo real, en la medida en que las relaciones argumentativas actúan como vínculos destinados a señalar la posición de aquel que las establece con relación al mundo y a los otros miembros de la comunidad. El locutor asienta así su lugar y su coherencia en el universo. (pp. 18-19)

Así, se da una legitimación de la situación cotidiana gracias a la escritura. Esta autorreflexión se nutrió y transformó de borrador a borrador. Por ejemplo, en el borrador inicial el

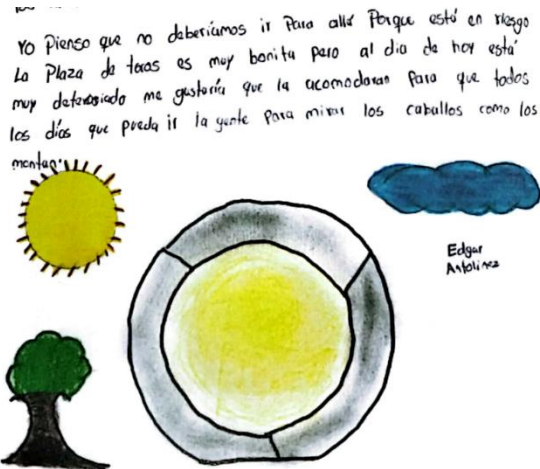
escritor dijo: “no me importa que se burlen de mí, a mí me gusta ser así”. Luego, en el texto final, ese fragmento está eliminado y en su lugar dijo: “la verdad no se burlan de mí, es que yo lo pienso, yo juego con mis amigos y nunca me han tratado mal” (El crecimiento, p. 14). Ahí se pueden notar dos cosas: primero, la escritura le permitió darse cuenta de la realidad que se representa y distinguirla con una pregunta: ¿de verdad se da de tal manera? Segundo, se respondió y reconoció que es una percepción subjetiva de sí dado que él vivencia el déficit, nadie más que él tiene consciencia de su estado y de ahí su interpretación sobre la mirada y juicio de los otros. El escritor se develó en la inseguridad que de fondo trae pero que sabe que en el exterior no es un factor de juicio sobre él, sino uno que él mismo realiza sobre sí mismo.

Además, en la crónica se develaron los rasgos del carácter del autor que tienen su origen en su condición: procurar ser el mejor de la clase y posicionarlo como un estandarte de seguridad, la ventaja de ser tratado desde su posición y los valores que prioriza en su vida: la confianza. Así lo dice Martel citada por Orjuela (2014), gran parte del discurso utilizado por nosotros no busca “crear información nueva, sino legitimar nuestras afirmaciones más triviales” (p. 19). De tal manera, el escritor buscó desde su argumentación convencerse de su modo de vida tanto a sí mismo como al lector, procuró crear una adherencia, una transformación en donde la visión del ser pequeño no fuese vista como una desventaja (concepto de adherencia tomado de Perelman, citado por Orjuela, 2015).

Por otra parte, las crónicas que fueron narradas desde el yo testigo presentaron el pueblo en escenificaciones, diálogos y reflexiones en un encuentro entre el pasado y el futuro que le permitió a los autores cuestionarse su posición actual frente a la historia. Ocurre en los casos de *Las Artesanías* (como se muestra en imágenes anteriores), *La historia de la plaza de toros* y *El río que mató a la niña*:

Figura 12

Fragmento de la crónica La historia de la plaza de toros



Nota. La figura muestra la parte de la crónica en la que el estudiante manifiesta su punto de vista.

Figura 13

Fragmento de la crónica El río que mató a la niña



Nota. En la figura se ve la interpretación realizada por las estudiantes de la historia en relación con su propia realidad.

En los primeros dos casos los autores reconocieron el valor de lo que investigaron y se posicionaron frente a un deseo de transformación de la realidad: volver a las anteriores páginas o cambiar el estado de la plaza de toros. Al mismo tiempo, estos textos mostraron una realidad del

pueblo como lo es el descuido estatal sobre patrimonio cultural. En el otro fragmento, las autoras vieron su propia condición de niñas en comparación con la historia que contó el abuelito, se imaginaron en ello, y reconocieron como factor clave la presencia de los padres para la salvación. Al tiempo, esa historia mostró parte de la cotidianidad del pueblo: un abuelo sentado en el parque para ver el atardecer, una mujer alrededor que teje y vende artesanías y la presencia de una plaza cerca del lugar. Entonces, en el género crónica la identidad de los estudiantes se manifestó desde la reflexión sobre su condición, la lectura de su entorno, su reflexión sobre esta y, finalmente, la representación de las costumbres locales. De cierto modo, permitió crear todo un cuadro de costumbres.

4.3.3.2 Las narraciones personales y la manifestación de voces colectivas. Según Barriga (2002), las narraciones personales son las que refieren a experiencias pasadas ajenas o propias. Los niños autores reconstruyeron acontecimientos a través de “elementos que le den veracidad y emoción a su relato y se dejan llevar también por los vuelos de la fantasía para darle mayor dinamismo a su narración” (p.93). En este sentido, lo narrado estuvo permeado por la imaginación de los estudiantes, así como por las voces de aquellos que aportaron en la construcción de estas narraciones. Existen dos tipos de relatos: los narrados en tercera persona y los narrados en voz propia.

Véase el caso de *El desastre* para hallar los rasgos identitarios a través de la construcción del escrito desde los borradores. En el primero de ellos, se presentó un relato fáctico:

Mi padre me contaba que en 1983 hubo una avalancha que hizo un desastre. Destruyó viviendas. También me contaba que después se bajó la parte alta y se destruyeron muchas

viviendas. Hubo víctimas y el río se creció mucho e hizo muchos daños. Al otro día los vecinos ayudaron a los afectados y se vio todo el desastre del río (Apéndice D).

Era un relato breve, con pocos adjetivos, principalmente de cantidad para crear la sensación de avalancha sobre todo el pueblo. Asimismo, se resaltó la idea de desastre y destrucción, víctimas y daños. Primó la perspectiva de la niña sobre este relato como avasalladora. En cambio, en el segundo borrador el relato se transformó y nutrió de una estructura narrativa más profunda y detallada. Los personajes poseían emociones, suposiciones, perspectivas. Sumado a ello, se fue más allá del desastre mismo para crear una resolución. En primer lugar, se añadió la especificación de la víctima: una niña. Los vecinos fueron divididos entre los padres y las personas del pueblo y fueron caracterizados con sentimientos hacia el acontecimiento: “los pobladores ayudaron a las personas que lo necesitaban, los papás de la niña se pusieron tristes porque habían perdido a su única hija”. Además, se manifestó la perspectiva de las personas del pueblo: “las personas estaban preocupadas porque estaba lloviendo mucho y podría bajar otra vez la avalancha (...) las personas estaban desesperadas porque no tenían nada que comer”. La perspectiva final de la avalancha también fluctuó al concluir con “por suerte ya no hubo avalancha y los habitantes pudieron volver a transportarse y llevar los alimentos a las viviendas y a todo el pueblo”.

La transformación del cuento fue resultado tanto de la instrucción docente como de la búsqueda de información por parte de la estudiante con sus padres. El diálogo provocó la creación de una historia que, inicialmente enfocada en la destrucción y desastre, fue cargada de humanidad,

figuras con identidad fija (vecinos, padres, hija) y el reconocimiento de la superación de una catástrofe. Este fue el producto final:

Figura 14

Imagen del relato El desastre



Nota. En la figura se encuentra el relato completo publicado en la antología.

Ahora bien, para hallar los rasgos identitarios hay que partir por notar el uso calificativo de los adjetivos. Este es un modo de matizar el significado y significar el mundo (Barriga, 2002, p. 158). Los adjetivos de cantidad y constante reiteración de destrucción evidencian cómo las ideas de una niña en torno a una avalancha son monumentales. Sumado a lo anterior, hubo un reconocimiento empático de las emociones: ¿es posible comprobar la preocupación de los habitantes?, ¿la tristeza de los padres? El acceso a sus testimonios y a los actos dificultaba la demostración. No obstante, es por medio de la imaginación empática que fue posible para la estudiante alcanzar esta perspectiva. Ella se vio a sí misma en la posición del otro y supuso esos sentimientos: “como yo, el otro piensa, quiere, goza, sufre” (Ricoeur, 2006, p. 372). Entonces, es

el reconocimiento de sus propios sentires a partir del otro, es la polifonía de voces en la que se revela una identidad colectiva, un verse parte en (Bajtín, 2002). De igual modo, la reacción del pueblo al desastre mostró la ética dentro del relato, dado que la población no dudó colaborar colectivamente para superar las adversidades. Estas costumbres que rigen su actuar de modo natural hacen parte de la identidad de la comunidad. Al mismo tiempo, la ausencia del yo en la historia implica un anteponer y priorizar al otro.

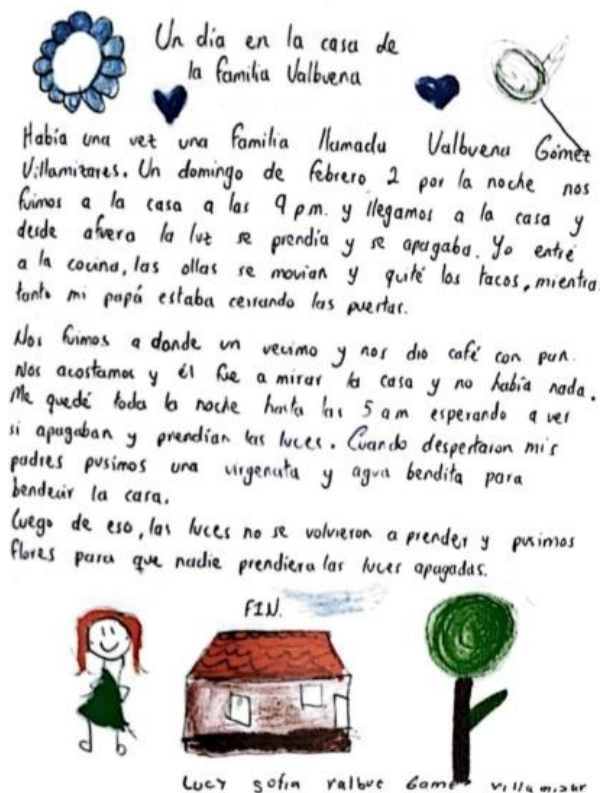
Por otro lado, hay razones para pensar que este acontecimiento marcó el imaginario del pueblo significativamente. Esto, dado que es relatado en varias narraciones desde distintas perspectivas: *El río que mató a la niña*, *La historia del río Tona*, *Mi mamá me cuenta*. Cada uno de estos tuvo su origen en la búsqueda aislada de relatos de los estudiantes hacia sus conocidos. Aun así, sus padres, abuelos y tíos llegaron a la misma historia: la avalancha en Tona. El escenario y el tiempo cambiaron, algunos dentro del pueblo, otros en refugiados en la escuela y otros narrados en primera persona. Es como dice Piglia (2012), una sociedad puede ser vista y comprendida dentro de “una trama de relatos, un conjunto de historias y de ficciones que circulan entre la gente, tanto privado como público” (p. 23). Este fue el caso del desastre del río, tanto así que, incluso, un estudiante trascendió el relato histórico a leyenda: “dice la leyenda que los que vivan ahí la tierra se los come” (Tona es un encanto, p. 22). Entonces, esta presencia y fuerza monumental del río subsistió en el pueblo como un acontecimiento que podría volver a sufrirse. Por eso dice Piglia (2012) que, “en el fondo los relatos sociales son alegóricos, siempre dicen otra cosa. Hablan de lo que está por venir, son un modo de cifrado de anticipar el futuro y de construirlo” (p. 24).

Por otro lado, la voz desde el yo muestra otro tipo de costumbres y creencias. Tal es el caso del cuento *Un día en la casa de la familia Valbuena*.

Figura 15

Relato de Un día en la casa de la familia Valbuena

Un día en la casa de la familia Valbuena – Lucy Sofia Valbuena Villamizar



Nota. En la figura se muestra la historia completa del relato publicado en la antología.

En este escrito, que trata sobre un posible acontecimiento sobrenatural en la casa de la escritora, se encuentra la creencia en los espíritus, la tradición de invitar café con pan al vecino en apuros, la religión y la virgen como modo de afrontar esos fenómenos, y la superstición de dejar flores para evitar acontecimientos sobre naturales. Esta última no es creencia común, sino una que

añadió la estudiante de sus propios hábitos y costumbres. Sin embargo, dado que hacen parte del relato del pueblo, es posible que estos sean tomados por el lector como parte de la cosmovisión de la comunidad. De tal modo, la autora no es solo una relatora, sino que también contribuye a construir las costumbres. Ricoeur (2006) permite comprender que los sistemas de valores de cooperación y las costumbres reflejadas en las historias hacen parte de la identidad de los estudiantes y del pueblo, “cada costumbre así construida, adquirida y convertida en disposición verdadera en el rasgo de carácter, esto es, signo distintivo por el que se reconoce a una persona, se la identifica de nuevo como la misma” (p. 117). Las narraciones, en este sentido, posibilitan reconocer estos elementos por medio de la escritura, a través de ellas se crea una idea de lo que es la vida tonense y su historia. Ahora bien, no es solo en estos relatos realistas en los que se encontró esta representación ética, en el próximo apartado se analizarán a las leyendas como normativas que rigen otros hábitos, o vicios, y se mezclan con la imaginación de los estudiantes.

4.3.3.3 Las leyendas: ética y costumbres locales. Las leyendas son expresiones de modos de vida de regiones particulares. En ellas, nos dice Villa (s.f.), “se conserva la memoria de los pueblos, es de creación colectiva, por lo tanto, anónima; es del pueblo y como tal hace parte de su vida diaria y de su cultura” (p. 40). En ellas aparecen paisajes, situaciones y creencias locales que son, al tiempo, enriquecidas cada vez. Véase algunos ejemplos.

En cuanto al entorno, las leyendas se situaron en la región de la cual los estudiantes son oriundos (Tona, Sumana, la Provincia) y tuvieron escenarios naturales (lagos, montañas, animales, etc.). Asimismo, hubo marcas personales de los estudiantes que desde su imaginación modifican las leyendas y se apropiaron de la historia aportando a la construcción de las mismas. Por ejemplo, en la *Laguna Encantada*, ubicada en Guaca, la estudiante caracterizó al personaje principal con el aspecto físico de una persona presente en la realidad: ojos claros, cabello castaño.

Situación que ocurrió también en el cuento *El duende*: “hace algunos años una chica muy hermosa de pelo castaño, ojos verdes, piel blanca y labios carnosos, llamada Ana” (p. 23). Esas características se asemejaron al aspecto físico de una de las jóvenes promotoras cuyo nombre es Juana. Así, se evidencia el uso de elementos del presente como inspiración para reconstruir en las narraciones elementos ausentes, principalmente las descripciones y escenificaciones.


Por otra parte, en estas historias el final se perpetuó como una creencia de la realidad. En el caso de las *Ánimas de Arnania* hubo un razonamiento sobre la realidad y la ficción de las leyendas “después de escuchar pensé que las animas iban a venir a llevarme y luego me di cuenta que no había tenido un encuentro con una” (p. 26). Esta trascendencia de las leyendas a la realidad les otorga también un carácter rector moral. Dado que las leyendas tienen como función orientar la normativa del comportamiento de una comunidad, sea para sancionar o aprobar, presentan la identidad de la comunidad en estos “valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad se reconocen dentro de, reconocen en” (Ricoeur, año, p. 117). Estos son juzgados por medio de ejemplos de vida, obsérvese el cuento completo del citado El Silvón para ilustrar mejor esto.

Figura 16*Leyenda El Silvón*

EL SILVÓN

El silvón era un borracho y mujeriego que un día llegó a la casa con hambre y le sirvieron un caldo. Pero él dijo que no quería caldo, él quería venado. Luego él se fue a beber, pero el papá le dijo que no. Entonces él cogió el arma y mató al papá, y se devolvió a la casa, y le dijo al nono que había matado al papá. El nono como era brujo, lo maldijo. Ahora tenía que andar por el bosque todas las noches y asustar a los bebedores y mujeriegos. Eso es lo que me contó mi abuelo.

FIN antes y sed



Nota. En el texto se encuentra la leyenda completa publicada en la antología.

Esta historia trata de un hombre borracho, mujeriego y violento que fue víctima de brujería y ahora está condenado a perseguir a los hombres que actúen de tal manera. Ante otra costumbre como lo es la bebida y el ocio del hombre mujeriego, esta leyenda estima como buena o mala una actitud, siendo el principio moral y ético de estas historias. De esta manera, las leyendas representaron identidades, imaginarios de costumbres y vidas típicas en los pueblos, sin olvidar que se entremezclaron con las visiones individuales de los escritores.

En la sección a venir se analizará la otra cara de la realidad y la ficción. Mientras que en los anteriores géneros (crónica y relato), la realidad prima y lo ficcional se limita a ligeras variaciones, en la leyenda, así como en el cuento, es la ficción la que prevalece y la realidad la que se escabulle para otorgar el tinte identitario individual.

4.3.3.4 Los cuentos: ficción y realidad. Los cuentos poseen dentro de sí la interpretación de la realidad, en las ficciones que se crean se esconden elementos reales e ideas propias de los estudiantes: “creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismos, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo –el de la historia y de la cultura” (Ricoeur, 2006, p. 31). Véase el cuento *El árbol de la vida*, cuyo origen devino de la pregunta “¿cuál es el origen de la semilla?”:

Figura 17

Cuento El árbol de la vida

El árbol de la vida

Hace mucho tiempo nuestros antepasados vivían en un pueblo poco habitado y aquellos 2 fundamentales, Luis Alejandro y Ángel Santiago, vivían muy felices y un día salieron a buscar comida. En el camino se encontraron una persona mala que los intentó atacar y les arrebató una bolsa de comida y salió corriendo y lo persiguieron hasta que lo atraparon, y le quitaron la comida y otra bolsa.

y fueron donde el ladrón a preguntar le que había en la bolsa el ladrón le dijo que hay unas semillas mágicas y los guio a aquel árbol de la vida que da semillas, cada 100 años da semilla no cual quier semilla sino una que tan solo en una noche crece y da unos frutos que otorga sabiduría, y el ladrón dice: "el árbol ya se está marchitando, tepido ayuda para que vuelvas los árboles en especial este" y cada día iba a echar le agua, y se sanó.

Nota. En la figura se encuentra el cuento completo publicado en la antología.

Como se puede leer, los escritores eran los primeros hombres, los fundamentales, en el inicio de los tiempos. Como un mundo creado por ellos, desde la nominalización del nombre propio se presentaron únicos. Este es un factor identitario de las narraciones que, desde Ricoeur (2006), se puede comprender como la autopercepción del sí como centro de reconocimiento del mundo. Del mismo modo, apareció la figura del bueno y del malo como difuminada. El ladrón de

las semillas se transformó en un hombre que buscaba cuidar y sanar la vida natural, acto que ellos, como héroes de la historia, llevaron a cabo. Las ideas y creencias de los estudiantes se deslizaron en la escritura de la ficción. Así ocurrió también en el cuento de *La casa embrujada*:

Figura 18

Cuento *La casa embrujada*

La casa embrujada

Había una vez una casa que era tan bonita que estaba embrujada por una bruja que se llama Lucy. Ella era tan fea que quería comer las almas para estar tan bonita como la belleza, tan infinita. ¡Está loca como ella misma! ¡Comer almas!

El viento no sabía que dentro de la casa estaba la bruja malvada que quería comer humanos que sabía que son felices. Un día, ellos vieron que la bruja estaba durmiendo en la cama.

Eellos, al verla, la mataron con una bota del agua bendita. Al ver que estaba muerta se pusieron a pensar a pensar que pudiera ser su mamá haciendo el papel de la bruja para darles vida. fueron a mirar y era la hermana. Se sintieron tristes y humillados. FIN. DUVAN STIFEN MARTINEZ RODRIGUEZ

Nota. La figura muestra el cuento completo publicado en la antología.

Aun cuando era posible que el estudiante no lo reflexionara a profundidad, se entrevió en su escrito una reflexión sobre la idea de la belleza, infinita y deseable.

En este mismo orden, los cuentos utilizaron como inspiración la avalancha mencionada en el apartado sobre los imaginarios que habitan el pueblo. Uno de ellos es la historia de *La laguna*: “la laguna empezó a crecer y salieron agua y creó una avalancha, los dos murieron y la laguna quedó totalmente seca” (Tona es un encanto, p. 33). Otro ejemplo, es el cuento *El hoyo*, en donde

el narrador intentó responder la pregunta desde su imaginación al por qué de la existencia de un hoyo cerca del pueblo, escribió: “de repente se hundió la tierra y fue el agua hacia la tierra (...) y vieron por dentro que era igual al pueblo y trataron de cerrarlo, pero no pudieron y algunas personas murieron” (Tona es un encanto, 2022, p. 18). Por otro lado, los cuentos no solamente se inspiran por los imaginarios que los habitaban, sino que también jugaron con la construcción de nuevas historias para hacerlas pasar por realidad. Este fue el caso del siguiente cuento.

Nota. En la figura se muestra el cuento completo publicado en la antología.

Figura 19

Cuento *El nombre del Municipio de Tona*

EL NOMBRE DEL MUNICIPIO DE TONA

Érase una vez un señor llamado Juan Rodríguez. Un día se fue a andar por la ciudad y pensó que iba a fundar a Tona. Un tiempo cuando tenía a cuarenta y uno sus padres murieron - se temió a la familia y después que muriera, la familia pensó fundar a Tona, pasó el tiempo, no sabía cómo fundar a Tona.

hasta que por fin creó la iglesia, luego las casas y tiempo después crearon el colegio con unbe y la escuela praxico Romero, creó el barrio de Saíces y el barrio de Salud, la plaza de toros y Juan Rodríguez tuvo a estos a hijos y la gente se le unió a Juan Rodríguez la nueva familia de Juan Rodríguez, también lo recibieron, hicieron una fiesta y Juan Rodríguez creyó que no podía hacer a Tona y lo pudo. Era un sueño hecho realidad y pasó el tiempo los hijos de Juan Rodríguez crecieron y tuvieron familia. Tiempo después Juan Rodríguez vio que en esa zona estaba creciendo un muro.

Pasaron los años Juan Rodríguez murió por pena moral y los hijos y nietos honraron por Juan Rodríguez y los nietos de Juan Rodríguez lo conocieron y ya mayores se entristecieron por Juan Rodríguez.



Sarayh Domínguez Olivares Contreras

Nota. La figura muestra el cuento completo publicado en la antología.

A través de una narrativa propia de la genealogía bíblica, la autora creó todo un abolengo histórico que precede a la creación de todo. Se inspiró en el nombre original de quien denominó a

Tona de tal modo y lo utilizó como respuesta no solo al origen del nombre, sino al origen del pueblo mismo desde un punto de vista de creadora omnisciente.

Es así como en la escritura de las crónicas, relatos, leyendas y cuentos se creó una idea sobre el pueblo para el lector; creación en la que se manifestó la identidad de los estudiantes. Dado que, como bien dice Ricoeur (2006), el que los estudiantes digan y escriban que sienten y piensan de tal manera, implica que se atribuyen algo a sí mismos: aquellas cosas que digo del mundo representan lo que soy. En este caso, se trató del encuentro entre las voces colectivas y las experiencias individuales de los estudiantes, las costumbres del pueblo y los valores éticos que los rigen. Que esto sea narrado desde la voz del estudiante supuso que representan en sí mismos una Tona, antes más lejana, propia. Ellos ya son parte de la construcción histórica del pueblo y, por lo tanto, ellos son Tona, así como lo son los padres, el abuelo en la silla, los imaginarios fantásticos, el temor colectivo a la avalancha, etc. Cuando ellos escribieron construyeron una identidad de Tona y de sí mismos en relación con ella. Así, se construyó el imaginario tonense que será llevado al mundo. Quien los lea, pensará en cómo es la vida en el pueblo, cuál fue su pasado y cómo viven el presente.

5. Conclusiones

Este apartado presenta las conclusiones de la investigación en relación con los objetivos planteados. Por ello, se dividirá en metodología, lectura y producción textual para finalizar con las proyecciones, limitaciones y tópicos pendientes.

En cuanto a la metodología de la investigación formativa, se reconoce a la creación de los semilleros de investigación como una vía plausible para transformar las prácticas educativas. Esto, desde la reestructuración y apropiación del espacio educativo en el que el discurso institucional tradicional se modifique para crear diálogo y trabajo colaborativo en los estudiantes. Es importante que los roles en el aula en los que el profesor está jerárquicamente por encima del estudiante se transformen. Para ello es fundamental la aplicación de la pedagogía por proyectos y procesos para que los roles en el aula se enfoquen en la libertad, autonomía, así como el aprendizaje significativo de los contenidos. A partir de este método será posible que la nota deje de primar como fin último, que el error no sea un miedo para el aprendizaje y que los estudiantes le otorguen sentido a los conocimientos para que trasciendan el aula de clase.

Este método se vincula con el acto de leer el mundo y la pedagogía de la pregunta. El cuestionamiento permitió que los estudiantes relacionaran sus conocimientos y su propia identidad a través de la lectura del territorio que los rodea. Al cuestionar su entorno, no solo cambió la percepción de la rutina como cotidiana a ser un enigma por develar, sino que también exploraron la historia de su comunidad y su propio linaje al dialogar con sus padres y los miembros de la comunidad. Además, el método de la pregunta y la investigación permitió que los estudiantes vincularan sus propios intereses con su entorno y con los aprendizajes que adquirieron en la educación. Gracias a esto se mejoró el nivel de lectura de literal a inferencial puesto que la pregunta

llevó a que los estudiantes miraran hacia sí mismos, sus experiencias y las relacionaran con el entorno.

Para lo anterior, fue necesario que se llevaran a cabo procesos de enseñanza en torno a las competencias comunicativas e investigativas. Esto es, aprender a realizar preguntas y delimitarlas a partir de la observación, realizar hipótesis, comunicarlas, trabajar en equipo, realizar entrevistas, sintetizar información, reflexionar sobre ella y darle valor a la palabra de los otros tanto como a la propia. Sumado a esto, el método de investigación-acción supuso que los profesores reflexionaran constantemente sobre las prácticas, las necesidades de los estudiantes y la flexibilización del currículo; de cierto modo, ellos también aplicaron la pedagogía de la pregunta sobre las propias prácticas educativas. De este modo, el método de lectura de mundo permite crear un sentido de interés hacia el territorio y un reconocimiento de la cultura y las identidades locales.

En cuanto a la producción textual se encontró que los estudiantes articularon sus conocimientos y mejoraron la cohesión y coherencia en sus escritos al estructurarlos conforme a una secuencia textual y un género discursivo. Asimismo, adquirieron estrategias comunicativas para expresar sus ideas a audiencias presentes y ausentes. Para ello, se encontró que la creación gráfica, el diálogo y la discusión colectiva incentivaron la curiosidad, creatividad y argumentación. Sumado a esto, se corroboró que el género discursivo es una construcción del habla social que se define sobre todo por la intencionalidad comunicativa del escritor.

Además, se encontró que la escritura es una manifestación de las identidades locales que se da tanto en la forma como en el contenido. En cuando a la forma, la escritura de los estudiantes se caracteriza por usar elementos propios de la oralidad, lo que hace que apropien y reestructuren la sintaxis y la función de los signos de puntuación: las comas como continuidad del discurso o el

uso de puntos y mayúsculas como un modo de manifestar las emociones sentidas durante la escritura. De este modo, los estudiantes encontraron su voz en los escritos, manifestando sus marcas culturales particulares y enriqueciéndolas con sus contribuciones individuales.

Por otro lado, las historias centradas las vivencias y en el paisaje local se convirtieron en parte del patrimonio cultural del territorio al ser la manifestación de la identidad tanto individual como colectiva del pueblo y de los escritores. Por un lado, se reflejaron los intereses personales de los estudiantes, sus conocimientos culturales, legitimaron su yo y modificaron las historias que rondan el pueblo. Por otro lado, también se manifestó la idiosincrasia del pueblo, las voces colectivas gracias a las entrevistas y la investigación y se construyó un material que hace permanecer a la memoria colectiva, las costumbres y las creencias tanto de las personas del pasado como de los niños del presente. Estos textos se convirtieron no solo en la expresión de su imaginación, que les permite jugar con sus circunstancias y fantasear con ellas, sino también en la representación de una voz colectiva de la localidad. La identidad, como sugieren autores como Ricoeur (2006) y Atorresi y Eisner (2021), se dio como una construcción a partir de diversos discursos presentes en el mundo social, que permitió a los individuos comprenderse a sí mismos, reflexionar sobre el estado de su entorno y reconocer el valor de lo investigado. De tal modo, los relatos literarios y las historias de vida se entrelazaron, creando un vínculo entre la vida y la escritura.

A pesar de que estos enfoques llevan más de tres décadas en circulación y están plasmados en documentos oficiales, como los *Lineamientos Curriculares*, que promueven la creación a través de proyectos, la autonomía, el sentido y la responsabilidad social, observamos diversas limitaciones con base en los resultados obtenidos. Una de ellas es el arraigo al método tradicional. Para lograr una transformación real, es esencial que estos proyectos se vuelvan una constante en

las instituciones educativas. Los grupos de investigación deben ser permanentes en las escuelas primarias y secundarias para cerrar las brechas con las instituciones de educación superior, de este modo se podrán realizar procesos constantes y con mayor tiempo que creen un sentido de pertenencia respecto a las prácticas educativas. Para lograr esto, es fundamental el compromiso de los educadores, la mejora del sistema institucional y de las condiciones laborales del cuerpo docente.

De este modo, esta investigación permite ver que la creación de narraciones escritas es un modo de reivindicar la identidad de comunidades apartadas y silenciadas como las que habitan en la ruralidad. Es por ello que el presente trabajo se interesa sobre todo en ser un medio que permita a los estudiantes encontrar su voz a través de un esfuerzo colectivo, para que expresen sus pensamientos y, gradualmente, comprendan que su historia es tan valiosa como la de sus compañeros y su comunidad. Se trata de entender que pertenecen a una sociedad y, por lo tanto, comparten la responsabilidad de lo que sucede en ella. Por lo tanto, nuestro objetivo es continuar con estas intervenciones educativas a través de proyectos que fomenten procesos continuos en diversas instancias académicas. La intención es que las iniciativas de "leer el mundo" y "escribir las vivencias" no se agoten, y que la inquietud y el diálogo en torno a la cultura construyan una sociedad basada en el valor de la palabra.

Referencias Bibliográficas

- Jaramillo, D. (2012). *Antología de crónica latinoamericana actual*. Alfaguara.
- Altablero. (2021). *Más campo para la Educación*. Ministerio de Educación Nacional.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html#:~:text=La%20deuda%20educativa%20con%20el%20campo&text=La%20ta%20de%20cobertura%20en,4%25%20en%20las%20zonas%20rurales>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: una visión cognitiva*. Nueva York: Holt, Reinhardt y Winston.
- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, (2) 26, 14-35. DOI : <https://doi.org/10.14483/22486789.17128>. ISSN 0122-6339
- Bachman, P. and Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice : Designing and De-veloping Useful Language Tests*. Oxford.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa Editorial.
- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. El colegio de México.
- Camps, A. (1997). Escribir, la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos, teoría y prácticas de la educación*, 24-33, enero-marzo 1997. ISSN 1131-8600.
- Castillo, M. (1999). *Manual para la formación de investigadores, una guía hacia el desarrollo del espíritu científico*. Colección aula abierta.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. Progreso.

- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2014). *Cómo escribir la investigación académica*. Ediciones de la U.
- Colciencias. (2018). *Programa Ondas, el viaje de la investigación*. Colciencias, Gobierno de Colombia.
- Colciencias. (2018). *El maestro como mediador coinvestigador, Lineamientos para maestros del programa ondas*. Colciencias, Gobierno de Colombia.
- Colomer, T. (2009). Leer y escribir para dar forma a la experiencia. *Decir, existir. I Congreso Internacional de Literatura para Niños: producción, edición y circulación*. Buenos aires: Editorial La Bohemia.
- DNP. (2021). *Documento CONPES 4068 Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/4068.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Paideia
- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de Leer*. Congreso Brasileño de Lectura
- Freire, P. (1985). *Por una pedagogía por la pregunta*. [Resumen De Paulo Freire Por Una Pedagogía De La Pregunta \(1\) \[klzz05y2q7lg\] \(idoc.pub\)](#)
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica de España.

- Glucksman, M. (2017). The Rise of Social Media influencer Marketing on lifestyle Branding: A Case Study of Lucie Fink. *Elon Journal of Undergrate Research in Communications*, 8 (2), fall 2017.
- Greimas, A. y Courtes, J. (1990). *Semiótica, diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos.
- Hablemos de minería. (15 de diciembre del 2020). *Soto Norte Alza su voz por el desarrollo en inversión en la provincia*. <https://hablemosdemineria.com/2020/12/soto-norte-alza-voz-desarrollo-e-inversion-la-provincia/>
- Hooks, B. (2020). *Entrevista crítica cultural y transformación*. <https://youtu.be/I1e4qYMT5D0>.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores/productores de textos, propuesta de una problemática didáctica integrada*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf.
- Jolibert, J. (2003). *Formar niños productores de textos*. Dolmen.
- Londoño, O. (2001). Desarrollo de la competencia investigativa desde los semilleros de investigación. *Revista científica General José María Córdova*. Vol, 9., núm. 9, 2011, pp. 187-207. Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova. Bogotá, Colombia
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López, M. (s.f). Aportes de la pedagogía activa a la educación. *Facultad de Educación*. V.1, pp-10-30.

- Maldonado, J. (2020). *Pedagogía de la pregunta en la pregunta por Latinoamérica*. Universidad de Chile. [Pedagogía de la pregunta en la pregunta por Latinoamérica \(uchile.cl\)](http://pedagogia.de.la.pregunta.en.la.pregunta.por.Latinoamerica.uchile.cl)
- Martínez, C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos, perspectivas teóricas y talleres*. UNESCO, Universidad del Valle.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- MEN. (1998). *Serie de lineamientos curriculares, Lineamientos Curriculares del Lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Mejía, M. (2018). *Pedagogía y transformación social*. Magisterio Editorial
- McKermann, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata. S.L.
- Not, L. (1998). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá D.C. Fondo de Cultura Económica.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de Tesis*. Ediciones de la U.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica Lengua y Estudios Literarios.
- Orejuela, E. (2014). Narración, argumentación e identidad. *Nexus*, (16). <https://doi.org/10.25100/nc.v0i16.711>.
- Pérez, A. y Martínez, L. (2021). *Propuesta didáctica de investigación formativa para fortalecer la lectura y la escritura de niños de educación básica en una institución escolar pública Vetas, Santander*. Universidad Industrial de Santander.

Piglia, R. (2012). *Crítica y ficción*. Alfaguara.

Remolina, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educao*. 36 (2), 223-231, mayo-agosto. Pontificio Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
[Redalyc.La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA](#)

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Rosenblatt, L. (s.f.). *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*. New York University.

Tona es un encanto. (2022). *Historias que crean mundos posibles*. Universidad Industrial de Santander.

UNESCO. (1999). *Conferencia Mundial sobre la Ciencia*. [Declaración sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico y Programa en Pro de la Ciencia: Marco General de Acción - UNESCO Biblioteca Digital](#).

Villa, E. (s.f.). *La literatura oral: mito y leyenda*. [07. La literatura oral. Mito y leyenda. Eugenia Villa.pdf \(flacsoandes.edu.ec\)](#).

Villalba, J. y González, A. (2017). La importancia de los semilleros de investigación. *Prolegómenos*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87650862001>.

Villoro, J. (2014). *La crónica, disección de un ornitorrinco*. <https://fr.scribd.com/document/250195549/La-cronica-ornitorrinco-pdf>.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.

Apéndices

Apéndice A. Sesiones de intervención

Fase	Fecha	Actividad	Responsables
Primera fase: sembrando semillas	Jueves 5 de mayo	Creación del semillero de investigación, logo y actividad de reconocimiento sobre qué es la investigación.	Jóvenes promotoras: Juana Mora y Valentina Mora.
Segunda fase: Abonando proyectos	Del 12 de mayo al 18	Recolectar las preguntas de los estudiantes.	Profesor Leonardo
	27 de mayo	Elegir los ejes temáticos y el género que se trabajará con los estudiantes para determinar el producto final.	Jóvenes promotoras: Juana Mora y Valentina Mora
	Semana del 27 de mayo al 10 de junio	Enseñanza de la estructura narrativa y de la guía para recolección de información por parte de los estudiantes. Selección de temáticas y construcción final de las preguntas.	Profesor Leonardo. Articular trabajo con los padres como acompañantes del proceso para recordarles a los estudiantes.

	Sesión del 10 de junio	Realizar correcciones de la recolección y creación de los primeros borradores.	Jóvenes promotoras: Juana Mora y Valentina Mora.
Tercera fase:	Semanas del 6 de junio al 15 de julio	Borradores de los estudiantes y correcciones	Profesor Leonardo
ideas que germinan y crecen			
	Sesión del 15 de julio	Revisión de textos, orientaciones y correcciones.	Jóvenes promotoras: Juana Mora y Valentina Mora.
	Semana del 18 al 22 de julio	Guía y acompañamiento.	Profesor Leonardo.
	Viernes 29 de julio	Sesión de correcciones y reescritura de los textos realizados por los estudiantes.	Joven promotora: Juana Mora.
Cuarta fase:	Viernes 8 de agosto	Recolección de las transcripciones finales y las ilustraciones de los estudiantes.	Jóvenes promotoras: Juana Mora y Valentina Mora.
Cosechando proyectos			
	Viernes 22 de agosto	Feria investigativa: los estudiantes comparten su proceso investigativo y sus resultados.	Jóvenes promotoras, profesor titular.

Apéndice B. Encuesta socioeconómica estudiantes de Tona es un encanto

9/7/22, 7:41

Encuesta para saber más de ti

Encuesta para saber más de ti

Hola querido estudiante. Esta encuesta es para tener mayor información acerca de ti, tus expectativas sobre esta investigación y tus intereses. De esta manera podemos orientarte en lo que resta de este camino de la investigación. Recuerda que puedes responder con total sinceridad. No hay respuesta incorrecta.

1. ¿Qué edad tienes?

2. Género

Mark only one oval.

Femenino

Masculino

3. Estrato socioeconómico

Mark only one oval.

1

2

3

4

5

6

4. ¿Cuántas personas conforman tu familia?

Mark only one oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- Other: _____

5. ¿Qué personas conforman tu núcleo familiar cercano?

Mark only one oval.

- Madre
- Padre
- Hermanos
- Abuelo
- Abuela
- Other: _____

6. ¿Quién sostiene económicamente a tu familia?

7. ¿Cuál es la ocupación de las personas que conforman tu núcleo familiar?

9/7/22, 7:41

Encuesta para saber más de ti

8. ¿Conoces cuáles son las actividades comunes que se realizan en tu pueblo?

9. Lugar de vivienda

Mark only one oval.

- Dentro del pueblo
- Fuera del pueblo

10. Si indicaste fuera del pueblo, especifica qué tipo de vivienda habitas.

11. ¿Hablas algún dialecto o lengua indígena?

Mark only one oval.

- No
- Sí
- Other: _____

9/7/22, 7:41

Encuesta para saber más de ti

12. Si tu respuesta fue sí, cuéntanos cuál dialecto.

13. ¿Cuánto te demoras en moverte de tu casa al colegio?

Mark only one oval.

- 10-15 minutos.
- Aproximadamente 30 minutos.
- Aproximadamente una hora.
- Más de una hora.

14. ¿Cuál es el medio de transporte que utilizas para llegar al colegio?

Mark only one oval.

- A pie
- Carro
- Moto
- Buseta
- Other: _____

15. ¿Trabajas?

Mark only one oval.

- Sí
- No

9/7/22, 7:41

Encuesta para saber más de ti

16. En caso de que la respuesta anterior sea sí, ¿En qué trabajas?

17. ¿Qué actividades disfrutas realizar en tu tiempo libre?

Check all that apply.

- Jugar videojuegos
- Salir a jugar
- Ayudar en el trabajo de mi casa
- Dibujar
- Leer
- Escribir
- Explorar mi entorno
- Escuchar historias

18. Si disfrutas dibujar, ¿Qué tipo de cosas prefieres dibujar?

19. En caso de que disfrutas explorar tu entorno, ¿Qué te ha llamado la atención ?

20. ¿Sobre qué cosas te gusta buscar información?

9/7/22, 7:41

Encuesta para saber más de ti

21. ¿Qué actividades sueles realizar con tus familiares?

Mark only one oval.

- Leemos
- Charlamos
- Salimos a jugar
- No realizamos actividades juntos
- Other: _____

22. ¿Qué sentimientos tienes cuando piensas en leer?

Mark only one oval.

- Pereza
- Miedo
- Emoción
- Alegría
- No me interesa

23. ¿Por qué lees?

Mark only one oval.

- Buscar información
- Divertirme
- Por obligación
- Para comunicarme con alguien
- Para comprender mis emociones y sentimientos
- Other: _____

24. ¿Qué prefieres leer?

Mark only one oval.

- Cuentos
- Prefiero escuchar historias
- Textos que me informen sobre un tema de mi interés
- Mensajes de texto
- Dibujos
- Me gusta observar mi entorno (donde vivo, las personas con las que vivo, etc.)

25. ¿Cuántos libros has leído?

Mark only one oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

26. ¿Cuál es tu tema preferido?

Mark only one oval.

- Amor
- Aventuras
- Guerra
- La naturaleza
- La familia
- Historias cotidianas

9/7/22, 7:41

Encuesta para saber más de ti

27. ¿Qué emociones tienes cuando piensas en escribir?

Mark only one oval.

- Pereza
- Miedo
- Emoción
- Alegría
- No me interesa

28. ¿Qué te gusta escribir?

29. ¿Por qué escribes?

Mark only one oval.

- Para comunicarme con alguien
- Para aprender
- Para expresar emociones o sentimientos
- Para discutir ideas
- Para sentirme mejor
- Para dar a conocer acontecimientos importantes (padres, amigos, etc.)
- Other: _____

30. ¿Qué piensas sobre el semillero de investigación Tona es un Encanto?

9/7/22, 7:41

Encuesta para saber más de ti

35. ¿Qué piensas sobre explorar e investigar tu entorno?

36. ¿Qué te gustaría lograr con la historia que escribes en el semillero de investigación Tona es un Encanto?

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Apéndice C. Guías para las actividades

¡Sé tan creativo como quieras!

Cuenta la historia como te gustaría que te contarán a ti. Puedes jugar con los detalles, las palabras, ponerle emoción, ¡lo que quieras!

Para esto, piensa...

- ¿Qué es lo que quiero contar?
- ¿Cómo lo quiero contar?
- ¿Por qué quiero mostrarlo de esta manera?

INICIO

Desarrollo o nudo

Desenlace

Organicemos las partes

Recuerda que en cada sección debes responder

Título: _____

En el inicio

¿Cuándo ocurre la historia?

¿En dónde?

¿Cuál es o son los personajes involucrados?

INICIO

En el desarrollo

¿Qué ocurre en la historia?

¿Qué le ocurre a los personajes?

Desarrollo o nudo

En el desenlace

¿Cómo termina la historia?

Desenlace

Guía para organizar tu historia

En esta tercera fase, tras recolectar la información, organizaremos todo con la ayuda de Lectus: la abeja lectora.

1. ¿Cuál es la pregunta que quieres resolver en tu historia?
2. ¿Qué personajes participan en tu relato?
3. ¿En qué espacio y tiempo se desarrolla tu relato?
4. ¿Cuál es el problema o la situación?
5. ¿De qué manera concluye este problema o situación?

Seamos detectives

¿Hay algo en mi colegio que yo no haya visto antes?

¿Qué es un detective? ¿qué hace?

¿Cómo descubro quién me robó?

Por desgracia para el Caco, volvieron a robarle, ayudados por la oscuridad de la noche. Sin otra solución, tuvo que regresar a la policía, que ante su torpezar, le instaló en su casa una cámara de video, para lograr identificar a ladrón, en el caso de que volviera de nuevo a su hogar.

El misterioso ladrón de ladrones

Algo que volvió a suceder unas noches después. Gracias a la cámara, la policía pudo averiguar quién era el culpable y avisó a nuestro Caco, para que identificara a su ladrón.

El video dio resultado, ¡Por fin lo sabré!

¿Quién me está robando?

El Caco Malako, era todo un experto en el arte de robar. Nada se le resistía y era tan bueno en su oficio, que jamás lo habían capturado. Su tranquila vida, se truncó un buen día, cuando una noche, descubrió que alguien había entrado en su casa.

¡El resultado!

Cuando el video comenzó a funcionar, el Caco Malako, se quedó muy sorprendido, el ladrón de su casa, era él mismo. Algunas noches, se levantaba sonámbulo y escondía todos los objetos de su casa, junto a los que había ido sisando a lo largo del tiempo.

Muy a su pesar, decidió buscar ayuda de la policía, para encontrar al valiente, que había sido capaz de robarle en su propia casa.

Desde ese día, comenzó a sospechar de todos los vecinos, los cuales, quizás enterados de sus robos, habían decidido vengarse. Pero nada pasó en unos cuantos días; así que Malako, pensó que no volvería a repetirse.

¿Cómo un detective hace su búsqueda? ¡Investiga!

- Siembra Preguntas
- Recolecta información
- Abona formas de resolverlo
- Cosecha sus resultados



GUÍA PARA RECOLECTAR LA INFORMACIÓN DE TUS PREGUNTAS



Junto a la lombriz Lupi vamos a buscar la información que necesitas para llevar a cabo tu investigación.



¿CÓMO TE LLAMAS INVESTIGADOR?



¿CUÁL ES LA PREGUNTA QUE QUIERES RESPONDER?

Recuerda que la escribiste en la agenda del investigador

IMAGINA LA RESPUESTA A ESA PREGUNTA Y ESCRÍBELA





¿A QUIÉN LE VAS A PREGUNTAR?

Mamá, papá, hermano (o), amigo (o), vecino (a)

En caso no contar con una persona que pueda responder lo puedes hacer tú

AHORA VAMOS A RECOLECTAR LA INFORMACIÓN

¿QUÉ LE VOY A PREGUNTAR?

PIDE PERMISO O CONSENTIMIENTO

¿Te gustaría responder algunas preguntas?

FORMULA DIRECTAMENTE LA PREGUNTA

Ejemplo ¿Conoce alguna historia de Tona?

BUSCA MÁS INFORMACIÓN

¿Por qué sabe esa historia?
¿Cuándo ocurrió la historia?
¿Dónde ocurrió la historia?
¿Quiénes participan en la historia?

¿Cómo ocurrió la historia?
¿Por qué ocurrió?
¿Cómo termina la historia?





Puedes escribir las respuestas aquí

¿Cómo conoce esta historia?

¿Cuándo ocurrió la historia?

¿Dónde ocurrió la historia?

¿Quiénes participan en la historia?

¿Qué es lo que ocurre?

¿Cómo ocurrió la historia?

¿Por qué ocurrió la historia?

¿Cómo termina la historia?



Apéndice D. Borradores de los cuentos realizados por los estudiantes**Primer avance realizado por los estudiantes**

Estudiante	Preguntas registradas hasta el momento	Avance de la historia	Información grabada en audio
E1	¿Por qué se hacen las avalanchas? ¿Alguna vez hubo una avalancha en Tona?	Estábamos en una época invernal, y ese día llovía y llovía, todo el día estaba así hasta que las quebradas empezaron a bajar muy caudalosas y el río - eso llevaba mucha piedra y árboles u lodo u entre más crecido el caudal hasta que lla por donde pasaba ya cubría el caudal y se desbordó es el pueblo y llegó así la avalancha llevando consigo todo a su paso dos personas murieron en esta avalancha eran dos niñas. También se llevó la banca	

		de la carretera de la carretera y quedo incomunicado el pueblo.
E7	¿ Qué le pasó un domingo a la familia Valbuena Gómez?	Paso una noche de domingo estaba en la tienda con mis pap+as os fuimos a las 7:00pm y en la cosina la luz se apagaba y prendia y apagaba entramos y no habia bada todo se movia. Nos pusimos a buscar por todo pero lo unico era la cocina se puso alto yo mi mama papa estábamos asustados pero se canada todo y opoense que era un gato o un raton. Dormidos en la casa de mi vecino a la 5:30 am no habia nada

		<p>y pusimos la ... hy nada yo tenia miedo. Hacia mucho frio anoche y tal bes no llego o si pero la noche no tuvimos a la cosina es martes a las 2:20 pm yeniamos escalofrios y no salimos hasta poner la virgencita.</p>	
E21	¿Qué leyendas existen en Tona?	<p>El silvon era un mujeriego y un bebedor, que un día yego a la casa con hambre y le dieron un caldo pero el dijo que no porque el queria venado y le dijo al papa que fuera a casar el venado y el se fue a beber pero el papa le dijo que no y cojio el arma y mato al papa, y se devolvió a la casa y dijo al nono que se habia</p>	<p>Asustando a los hombres y a los bebedores les sacaba todo el alcohol del ombligo y a los mujeriegos les sacaba los huesos y los dejaba en el saco donde tiene los huesos del papa. Y a veces en la noche se sientan</p>

		matado al papa y el nono en la casa y uno como era brujo lo maldijo para espantarlo que tenia que andar por el necesita darle rejo en bosque todas las al piso y soltar los noches. parros para que le ladren.
--	--	--

E22	¿Qué leyendas existen en Tona?	<p>Pacojete</p> <p>Habia un señor que vendia pan y le fiaba a un señor. El no le pagaba, hasta que se le ocurrio prenderle la casa para que se muriera por no fiarle.</p> <p>Pacojete se fue a dormir, y mientras tanto el señor le echo gasolina y fuego.</p> <p>Cuando pacojete se despertò le cayò una teja caliente encima. Se murio. Ahora en las noches se convierte en espiritu y a los señores</p>
------------	--------------------------------	--

		que venden pan se los pellizca.
--	--	---------------------------------

E23	¿Por qué la Laguna del Alto es Encantada? La laguna del alto	Dice que cuando mi papa iba a buscar ramo a la laguna del alto el cortaba en un lado y resultaba en el otro. Un día fueron y le sembraron pino cerca a la laguna y esos palos de pino absorbía 140 litros de agua diarios. Ahora solo mide 12 metros por eso la laguna solo es un poso pequeño.
------------	---	--

E19	¿Por qué el río se crece tanto? Ella tiene una historia adelantada.	Sobre la crecida del río en Tona.
------------	--	-----------------------------------

E9	Está en grupo con otra estudiante, sin embargo su pregunta era: ¿El café es café por el color café o es café por	
-----------	--	--

el café? ¿Qué pasaría si el planeta se acaba? La idea sería que, si el quiere, puede inventar una historia en donde se responda a esas preguntas. Puede hacerlo preguntando a algun profesor de biología. Entrevistando a expertos.

E10 Se hizo en grupo con Valentina, su pregunta era: ¿Por qué hace tanto frío?

E10 ¿Por qué se cultiva papa? Pero, su historia es sobre un hombre al cual le preguntaron ¿Por qué miraba al atardecer? La tarea que le quedó era preguntarle alguna de historia de vida a ese señor. En caso de que no lo haya hecho, podría incentivarse a que le pregunte algo acerca de la

papa, si es que le interesa ese tema.

E25 ¿Por qué el agua es transparente?

No sé si cambió de pregunta

E2 ¿Por qué Tona tiene bonitos paisajes?

E12 ¿Por qué se produce café?

E8 ¿Cómo era antes el pueblo de Tona y sus historias?

E13 ¿Cómo era antes el pueblo de Tona? ¿En las batallas existían armas o como peleaban?

E14 Colores de la bandera (no estoy segura de quién es este estudiante).

E15 ¿Por qué están los toros en la iglesia?

E16 ¿Por qué Tona es tan pequeña?

E6

¿Qué significan las dos
vagonetas que tiene la
iglesia?

E18 ¿Cómo eran las fiestas?

E20 ¿Por qué Tona se llama Tona?
Se le dejó como nota que
agregara o preguntara ¿Qué
ocurrió con los Indios? ¿Por
qué ya no están?

E3 ¿Por qué Tona se llama
Tona?

E24 ¿Por qué Tona se llama
Tona?

E17 Si Tona es un encanto, ¿Tiene
muchas culturas? ¿Muchas
veredas? Él ya tiene el avance
de una historia.

E26 ¿Por qué a la gente le gusta
Tona? ¿Por qué es más
calmado que Bucaramanga?
(No estoy segura de si ella se
hizo en grupo con Valentina?)

E27 ¿Qué leyendas hay en Tona?

El estaba trabajando con Omar, pero creo que es totalmente capaz de inventarse una historia por sí mismo.

E4 Leyendas de Tona

Segundo y tercer avance realizado por los estudiantes

Nombre (s)	Segundo avance	Pendientes o tercer avance
E6	<p>Pregunta: ¿Cómo son las artesanías en Tona?</p> <p>Suposición: Cosen haciendo jarrones con barro, colores con argollas y maravillas de colores.</p> <p>¿A quién? Lyli, madre de Salomé.</p>	<p>Realizarle la entrevista a Lyli y traer a la clase la información recolectada.</p> <p>Debe ahora escribir el primer borrador de su historia (sería buena idea que estuviese escrita a modo de Crónica) en donde explique el desarrollo de su historia.</p>
	<p>Guion de la entrevista, preguntas:</p> <p>¿Quiere responderme unas preguntas?</p> <p>¿Cómo empezó a hacer artesanías?</p> <p>¿Cómo empezó a tejer? ¿Qué haces</p>	<p>Guía organizar historia</p> <p>Entregarle guía primer borrador.</p>

con la arcilla? ¿Qué figuras haces?
 ¿Cómo tejen las manillas? ¿Cómo
 hacen las pantuflas? ¿Puedes añadir
 algo más?

E4

Pregunta: ¿Cuáles son las leyendas de
 Tona?
 ¿A quién?: Su padre llamado
 Alexander

Debe traer la información de la
 leyenda recolectada y escribir el
 primer borrador de la leyenda que
 haya investigado.

Guia organizar historia

Hacer primer borrador

E7

Historia titulada: Lo que le ocurrió
 un día a la Familia Valbuena
 Villamizar
 Había una vez una familia la familia
 Valbuena. Fue un domingo en la
 noche, mis padres y mami y yo
 regresamos de la tienda. Desde afuera
 vimos a la cocina que apagada como
 quemada (**Debería decir que se
 apagaban y prendían las luces como
 si estuviesen quemadas**).

Lucy debe leer un texto de terror
 como ejemplo que la ayude a mejorar
 su historia.

También hace falta arreglar unos
 temas de sintaxis y, finalmente, el
 dibujo.

**Correcciones últimos borradores,
 guía se tan creativo como quieras.**

Yo vi la luz desde afuera pero se apagaban como quemadas. Yo tenía mucho miedo, mis papás y yo entramos a la cocina y estábamos asustados. Entramos y no había nada. Y pusimos la virgencita en la piedra.

E14

Historia titulada: La bola de fuego del centro de la tierra Ayudar a corregir historia.

Primer borrador que responde a la pregunta: ¿Por qué el sol tiene una bola de fuego en el centro de la tierra? Ya tiene la guía de primer borrador **Darle la guía de ser tan creativo como quiera.**

Corregida como: ¿Por qué la tierra tiene una bola de fuego en su centro?
Porque si no hubiera esa bola de fuego no tuvieran calor debajo de la tierra. Los científicos supuestamente dicen que esa gran bola de fuego cada minuto se está expandiendo mas lava por todo el mundo y también que el triángulo de las bermudas se traga todo a su paso. Un avión se lo come de el aire y fuera que tiene ese triángulo

y en el espacio también hay un triángulo y también se come todo a su paso y ese triángulo del espacio y de la tierra son los mismos supuestamente.

(Queda la duda de cómo se relaciona ese triángulo con la bola de fuego?

Al ayudarlo a escribir su historia se obtuvo...

Cuando la tierra se creó lo primero que Dios creó fue la bola de fuego. Esta transmite energía a la tierra y a las plantas. Una persona no podría llegar al centro de la tierra porque quemaría todo a su alrededor.

Los científicos supuestamente dicen que la tierra se expandirá con lava del centro de la tierra, la humanidad dejará de existir.

El silvon es un borracho y mujeriego que un día estaba bebiendo con los amigos pero despues se fue a la casa y le sirvieron chigua y le dijo a la mama que la queria. Eso que queria asado de venado y voto el plato a l piso y la mama se enfado y la corta y le pego y le dijo le habia pegado y los papas la sacan de la casa. Encontro una cueva habia mucha comida que se comio y toda la comida era de un duende. El penitenciario tenia que matar. El papa y llevar sus huesos en una mochila y el eabuelo queria matarlo pero no le ncontraban las palabs. El mato a la mama y el abuelo a los mato y mujeriego.

E25

La pregunta: ¿Cómo es la llorona?

Debe traer avanzada la historia. Le

Personajes: El niño, el vecino y la llorona.

serviría un ejemplo, una historia de una leyenda.

 Espacio y tiempo: Una quebrada.

Problema o situación: Los personajes Ya tiene guía primer borrador

se encontraron a la llorona.

Entregar guía de se tan creativo

¿De qué manera concluye el problema

o situación?: No concretó la pregunta.

Tiene escrito un borrador:

Un día me fui a cargar arena con mi vecino y unas personas más y estábamos cargando y luego como a las ocho la escuchamos. La llorona y seguimos cargando muy rápido y yo me quedé dentro de la torvo y yo tenia mucho miedo y cuando terminamos nos fuimos a cargar palos y luego nos fuimos para la casa.

E1

Estaba escribiendo la historia en la Una avalancha

guía:

Pregunta: ¿Cómo ocurrió una Había una vez hace años se
avalancha en Tona? desbocado una quebrada al pueblo y

Estábamos en la... Invierno y ese dia todos se asustaron y corrieron al
llovía y llovía todo el día estaba así, colegio las casas se las llevaba a las

hasta que las quebradas bajaron muy caudalosas...

casas a su paso tambien en el hospital.

Tiene el dibujo realizado.

Las personas no estaban tranquilas porque temblaba el colegio de niña no pudieron salvarse. Fue tan fuerte la

Estabamos en la epoca de invierno y ese dia llovio y llovio todo el estaba estaba así hasta que las quedbradas.

avalancha que casi desaparece el pueblo. Muchas personas se

¿Cuándo ocurre la historia? tiempo de invierno en el municipio de Tona

murieron, todas las personas fueron ... de pueblo alguna persona

Santander a los habitantes del pueblo.

quedaron por ser su tierra.

Bajaron muy caudalosas y el rio eso llevaba mucha piedra y arboles lodo y

Dice la leyenda que el viva ay mueren y no encuentra los cuerpos.

entre mas greca el caudal esta que la por donde pasaba y cabia el caudal y

se desbordo al pueblo y llevandose consigo algunas cosas y todo lo que

encontraba a su paso llevando a su paso a una niña y animales.

Al final la policia y la defensa cuil recuperaron a la niña y llegaron

ayudas del gobierno para los damnificados.

E17

Pregunta: ¿Por qué el animal se estaba comiendo las cosechas?

Borrador realizado en la guía:

Había una vez un campesino ... De pronto unos animales se estaban comiendo las cosechas. El campesino estaba cogiendo café, el animal estaba comiendo de una cosecha.

El animal se comió la cosecha, el campesino se puso triste...

Había una vez un campesino cojeor de café los a perro el campesino estaba cojiendo el café para vender también e las cosechas de pronto un animal pareció a comerse las cosechas el campesino terminó de cojer café ahora se fue a cojer las el campesino de pronto miró el animal comiendo las cosechas maíz, papa, aguacate y más.

El campesino se puso enojado le echó al perro. Se fue a traer un arma. Se fue con el arma a cazar la por el bosque encantado de pronto le apareció un gigante. El campesino le dijo: “ese animal se comió las cosechas, me ayuda” el gigante dijo que sí, se fue el campesino con el gigante en camino

encontro un mago que dijo el campesino me puede ayudar a cazarse animal, el mago dijo que si se fueron a cazarlo.

Se encontro un paraiso maravilloso es un poco no de animal encantado el campesino se sorprendio y se convirtio en un animal encantado.

E23 Habia una vez una laguna que cuando iban las personas siempre las perdia o las ahogaba o sino lo dejaba en cascadas o cerca a una anaconda por eso nunca mas fueron alla. Pero un niño fue y encontró un perro muerto y cojio un hueso del perro y lo lanzo a la laguna de una vez empezo a venir una tormenta y el niño murio.

Un día, unos hombres llamados los pacus traian cadaveres para lanzaros a la laguna ya cuando estaban cerca a la laguna, y uno de ellos quedo en la mira

de la lagusa y se lo comio, cuando estaban a punto de lanzarlos desaparecio otro y la laguna lo lanzon de una cascada y solo quedaron tres, y cuando lanzaron el primer cuerpo la laguna quedo totalmente enfurecida asi que vino una gran tormenta asi que decidieron meterse ne una ceva, pero la laguna estaba enfurecita asique causo una gran avalancha que inundo la cueva y solo dos quedaron vivos. Los otros dos escaparon pero lal laguna no los dejo asi que la laguna empezo a crecer y a salir el agua y crei una gran avalancha y los dos murieron y la laguna se seco.

E12

Pregunta: ¿Por qué tuvo que llover duro? ¿Cómo se formó el hoyo?
 Personajes: Las personas
 Espacio y tiempo: 1981 agosto

EL HOYO GIGANTE

Había una vez en el pueblo de Tona en el año 2021 que en un día no paraba de llover y duro y las personas se asustaron y de repente se estaba hundiendo la tierra y las personas se

<p>Situación o problema: Llovió duro y la tierra se hundía y los campesinos se asustaron.</p> <p>Cómo concluye: Llovió duro y la tierra se hundió.</p> <p>Título: El hoyo</p> <p>Un día, en el año 1981, empezó a llover y no paraba de llover duro y las personas se asustaron y de repente la tierra se estaba hundiendo.</p> <p>Las personas se asustaron y un día paso de llover y las personas fueron a ver el hoyo.</p> <p>Y vieron el hoyo y vieron que era igual al pueblo</p>	<p>asustaron y de repente el río se desbordó y fue el agua hacia la tierra.</p> <p>Y la tierra se hundió más y las personas fueron a ver el hoyo y las personas botaron a una persona para que entre y fue la persona y vio adentro y quedó impresionado por lo grande y fueron las demás personas y también quedaron impresionados y vieron por dentro que era igual al pueblo y trataron de cerrar pero no pudieron y algunas personas murieron.</p> <p>Pero las personas se rindieron, pero hicieron algo para y pusieron una estructura de piedra y les funcionó.</p> <p>Fin</p>
---	--

E5

<p>Pregunta: ¿Cómo es la vida de alguien con déficit de crecimiento?</p> <p>Guía de la entrevista que se va a realizar a sí mismo: ¿Por qué tengo discapacidad de crecimiento? Porque</p>	<p>Andry debe desarrollar mejor su escrito.</p> <p>Realizarle preguntas como: ¿Por qué quieres contar tu historia? ¿Cómo crees que ha cambiado tu percepción</p>
---	--

mis papás son así. ¿Cómo me siento de las cosas al ser consciente de tu con eso? Bien porque quisiera ser niño déficit de crecimiento? ¿Cómo te ha para toda la vida. ¿Por qué quiero ayudado? ¿Qué dificultades has hablar de eso? Porque es algo que me tenido? ¿Por qué te gusta ser niño? interesa. ¿Qué es lo que más te gusta de ser

Título: El crecimiento

Soy Andry y tengo un problema de crecimiento y yo quiero contarlo. No es que no pueda crecer es que solo crezco muy lento. Aunque tenga ese problema me gusta ser niño y soy muy feliz siendo niño todavía. No importa que se burlen de mí, a mí me gusta ser así.

niño? ¿Qué quisieras decirles a otras personas con déficit de crecimiento?

Darle la guía creativa y hacerle más preguntas para que complemente.

E15 y E27

¿Cómo nacieron las primeras plantas si no había semillas?

Suposición: Porque Dios le echó algo a la tierra y las hizo grandes.

A quién preguntarle: A la profesora Juana y a nosotros mismos.

Convertir esa pregunta en un relato, en una historia.

Ellos plantearon

En el inicio: En el principio Dios creó... ¿Qué se creó?

Desarrollo: ¿Cómo nacieron las plantas?

<p>La información recolectada en la entrevista y en las mismas suposiciones que ellos realizaron:</p>	<p>Desenlace: Así, nosotros, pensando he imaginado descubrimos...</p>
<p>Fue en el agua para las células y ahora no son como antes las plantas. Eran las algas acuáticas y las terrestres se hicieron por necesidad.</p>	<p>Deben traer primer borrador. Darles las dos guías.</p>
<p>Las semillas las necesitaba la naturaleza. Las necesitaba la tierra para más plantas y que pudieran vivir los animales.</p>	

E24	<p>¿Por qué Tona se llama Tona?</p> <p>Suposición: El nombre Tona se lo puso un señor al municipio por los Estados Unidos.</p> <p>Se lo preguntará a: Mi mamá, mi papá, mis hermanos o a otras personas.</p>	<p>Traer la información recopilada.</p> <p>Y darle las tres guías para organizar la historia.</p>
------------	--	---

E8	<p>Pregunta: ¿Qué le pasó al río Tona el día que fui a visitarlo con mi familia?</p> <p>Personajes: Toda mi familia.</p>	<p>Oscar ya tiene primer y segundo borrador. Hay que entregarle la de ser creativo.</p>
-----------	--	--

Espacio y tiempo: Fue en Tona a las 8pm de la noche.

Problema o situación: El río se creció y llevó un barranco y todos nos asustamos porque el río se creció bastante y casi casi se mete a los...

Cómo concluye: Que llovió mucho y el río se creció.

Avance de la historia

Una vez nosotras estábamos en la casa de nosotros y vino mi prima a decirnos que el río estaba muy crecido y mi papá fue a ponerse las botas.

Se había crecido porque llovió mucho y en ese momento nosotros nos fuimos para la cancha mientras nosotros nos fuimos a ver qué estaba pasando.

Luego mi papá regresó a la casa que todo ya había pasado y en ese momento se fue la luz.

E3	<p>Pregunta: ¿Por qué ya no utilizan la plaza de toros?</p> <p>Suposición: Porque está que se derrumba.</p> <p>¿A quién le vas a preguntar? Al señor Nelson.</p>	<p>Debe traer recolectada la información de su pregunta para empezar a redactar el primer borrador.</p> <p>Darle las guías del borrador. Las tres.</p>
<hr/>		
E10 y E26	<p>Pregunta: ¿Por qué el río se desbordó y mató a la niña?</p> <p>Personaje: una niña</p> <p>Espacio y tiempo: En la noche hace 50 años.</p> <p>Problema o situación: Dejaron a la niña sola, por dejarla sola el río se la llevó.</p> <p>Conclusión: Se desbordó el río.</p> <p>Título: El río que mató a la niña</p>	<p>Tona está rodeado de muchos abuelitos. Cuando yo paso por ay siempre veo a un abuelito un día le pregunté a un abuelito porque usted siempre está sentado al lado de la iglesia y él me dijo porque me gusta ver el atardecer y yo le dije bueno muy bien que quiera ver el atardecer.</p> <p>Hace 50 años se desbordo una quebrada y mato a una niña que se ahogó la niña tenía 5 añitos estaba sola en la casa porque los papás estaban en la tienda comprando comida para darle de cenar a su hija</p> <p>siempre está sentado al lado de la</p>

iglesia? Y él me dijo: porque me gusta cuando llegaron a la casa vieron que ver el atardecer. Y yo le dije: “muy el rio se llevó a la niña. bien, que quiera mirar el atardecer”.

(falta que agregue una continuidad entre este punto y el anterior, podría ser un “entonces, él me empezó a contar una historia”. o, le pregunté ¿conoce usted alguna historia?... algo así) La niña se la llevo el rio y las quebradas y los padres que dan muy tristes porque esa era su única hija.

Hace 50 años se desbordó una quebrada y mató a una niña que se ahogó. La niña tenía 5 añitos y estaba sola en la casa porque los papás estaban en la tienda comprando comida para darle de cenar a su hija. Cuando llegaron a la casa vieron que el río se llevó a la niña.

Conclusión: la niña se la lleva el río y las quebradas y los padres quedan muy tristes porque esa era su única hija.
(aquí podría jugarse con la

conclusión. Se me ocurre: “Así fue como nos lo contó. La niña fue llevada por el río y las quebradas, los padres quedan muy tristes porque era su única hija y el viejo continúa sentado esperando que atardezca porque eso lo hace feliz).

E2

Tiene un problema: es una historia inventada, no hay una pregunta de investigación clara que pueda responder a una inquietud. Es el único estudiante que no tiene rumbo fijo.

Pregunta: ¿Qué me pasó en la casa?

Personajes: Hermano, él.

Espacio: Una casa embrujada.

Problema: Un día fueron a una casa embrujada sin saber que estaba embrujada.

Conclusión: No es clara

Borrador

Un día había hecho que mi hermano fuera a una casa embrujada.

Toca revisar el borrador. Darle ejemplos de anécdotas. Y preguntarle que inquietud real podría sacar de esa historia.

Darle el borrador de creatividad.

Tambien falta dibujo.

Decían que hace un día estaba embrujada. Mi hermano no sabía que había una bruja. Supuestamente ella había muerto en paz desde el día de ayer. Pero no era verdad, estaba haciéndose la muerta.

Conclusión difusa.

E19

Pregunta: ¿Por qué el río se creció?

Personajes: Las personas.

Espacio y tiempo: Día en el año 1983

Problema: Que se creció el río.

¿De qué manera concluye este problema o situación: bajo la avalancha?

¿Qué es lo que quieres contar? Cuando el río se creció mucho

¿Cómo lo quiero contar? En forma de historia.

¿Por qué quiero mostrarlo de esta manera? Para compartir mis ideas.

Título: ¿Por qué el río se crece tanto?

Mi padre me contaba que en Tona

Santander hace 39 años en las horas

de la tarde cuando comezón a llover

sin parar y se vino la avalancha, la

cual se llevó a una niña que se

encontraba horas más tarde en el

puente de Tona sin vida.

Al día siguiente en el pueblo los

pobladores ayudaron a las personas

que lo necesitaban, los papás de la

niña se pusieron tristes porque

habían perdido a su única hija. Las

personas estaban preocupadas

porque estaba lloviendo mucho y

Mi padre me contaba que en 1983 **podría bajar otra vez la avalancha**
hubo una avalancha que hizo un **y los ríos se habían afectado y se**
desastre. Destruyó viviendas. **cayó un puente. Las personas**
También me contaba que después se **estaban desesperadas porque no**
bajó la parte alta y se destruyeron **tenían nada que comer.**
muchas viviendas. Hubo víctimas y el
río se creció mucho e hizo muchos **Por suerte ya no hubo avalancha y**
daños. **los habitantes pudieron volver a**
Al otro día los demás vecinos **transportarse y llevar alimentos a**
ayudaron a los afectados y se vio todo **las viviendas y a todo el pueblo.**
el desastre del río.

E16 y E9

Pregunta: ¿Por qué el duende **Falta concluir bien la historia.**
perseguía a Ana? **Corregir problemas de sintaxis y**
Personajes: Ana, el duende. **redacción.**
Espacio y tiempo: En un río en el
tiempo pasado. **Darles otra guía de creatividad**
Problema: El duende la quiere matar **para que la mejoren.**
porque entró a su bosque.
Conclusión: Concluye en que **Entregarle el cuento de la montaña**
mientras el duende se limpia el ojo, **embruja**
ella corrió y escapó a la casa de unos
perros.

¿Qué es lo que quiero contar? Una historia de terror

¿Cómo lo quiero contar? De una forma que las personas le causen mucho miedo.

¿Por qué quiero mostrarlo de esta manera? Porque la historia tiene más sentido.

Título: El duende

Había una chica que se llama Ana, estaba en el bosque, el bosque era oscuro y muy húmedo y muy tenebroso. En el bosque había cerca un río y el río, la corriente era muy lenta y las piedras salían y los pescados saltaban muy alto.

Y estaba recogiendo leña y se volteó a mirar y vio un pequeño duende de porcelana y era un poco aterrador y estaba en una piedra y cogió un palo y lo partió del susto. Salió corriendo al

río y ahí estaba el duende asesino.

Estaba en una roca lleno de sangre con un cuchillo de serrucho y la chica corrió y estaba descansando en una choza y el duende llegó a la choza y la chica cogió un cuchillo y se lo enterró en el ojo y salió corriendo.

Llegó a una casa donde había dos perros lobos y los perros empezaron a defender a Ana. Los perros empezaron a morder al duende y quedó todo desfigurado

El dibujo está realizado.

E9

La casa embrujada

Yo y mi papá vivíamos en una casa que quedaba fuera de la carretera y la casa habían muerto cinco personas por brujería y los espíritus no nos dejaban dormir y una vez mi pa compro una escopeta tipo 1887 tipo de recarga ...

persiguiendo mi papa una vez
pandillas.

Una noche mi papa y yo escuchamos
un ruido en el techo demasiado fuerte
y mi papa se despertó y saco la
escopeta y se le olvido recargarla fue
a pasar, pero no pudo fue rápidamente
a cargarla y disparo a la bruja le pegó
un tiro en la pierna y se escapó y a la
noche siguiente llega y mi papa
recarga la escopeta y yo estaba
dormido el brujo me estaba
absorbiendo el alma y mi papa disparo
al brujo y el brujo reacciono rápido
pero mi papa le pego otro tiro.

y cuando el brujo se murió comenzó a
brillar y a revivir a las personas que les
servía las almas y se despejo y la casa
se pintó sola

E28

¿Por qué Tona se llama Tona?

Debe recolectar la información con la

¿A quién? Mis papás y familiares

guía para hacer la entrevista.

		LOS TRES. Primer borrador.
		Segundo borrador.

E22	Él tiene la historia del Paticojo o algo así.	Recolectar más información en una entrevista. Ampliar su cuento. Darles las dos de los borradores.
------------	---	---

E18	Cambió el cuento, escribirá sobre la llorona.	Revisar escrito sobre la llorona. Llevarle las guías de los dos borradores Falta dibujo.
------------	---	--

E13	<p>Pregunta: ¿Si existe un pez que pueda estar en el agua y en la tierra?</p> <p>Suposición: Creía que no.</p> <p>A quien: A él mismo, se imagina cómo sería ese pez.</p> <p>Él hizo un guion de preguntas en donde hablaba de características.</p> <p>Que la muestre.</p>	<p>Debe llevar el dibujo del pez y las características.</p> <p>¿Cómo es un día en la vida del pez?</p> <p>¿Que se invente la historia de cómo vive ese pez y por qué puede vivir en el mar y en la tierra? ¿Es solo uno o son muchos?</p>
------------	--	---

Apéndice E. Sistematización de las preguntas iniciales y las preguntas finales realizadas por los estudiantes.

Pregunta inicial	Transformación desde	Comentarios
la inquietud del estudiante		
¿Por qué se hacen las avalanchas? ¿Alguna vez hubo una avalancha en Tona?	E1: Mantuvo la misma pregunta.	
¿Por qué Tona tiene paisajes tan bonitos?	E2: ¿Qué pasó en la casa embrujada?	Llama la atención que pregunta no cuestiona si la casa es verdadera o no, sino que bajo la premisa de que existe, se pregunta qué pasó ahí.
¿Por qué Tona se llama Tona?	E3: ¿Por qué ya no utilizan la plaza de toros?	Estudiante estaba desinteresado por la escritura cuando lo guiaba la pregunta inicial. La posibilidad de modificarla lo motivó y suscitó el ánimo de escribir.
	E4: ¿Qué leyendas existen en Tona?	Esta estudiante modificó su pregunta debido a que el sujeto a entrevistar falleció. En consecuencia, surge una nueva curiosidad que buscaron responder con sus familiares, lo

		que posibilitó conocer las leyendas locales que viven en el imaginario colectivo.
	E5: ¿Cómo es la vida de alguien con déficit de crecimiento?	El estudiante no se preguntaba auténticamente por el pueblo, sino por su propia historia, por lo que dirigió el enfoque hacia sí mismo.
¿Qué significan las dos vagonetas que tiene la iglesia?	E6: ¿Cómo se hacen las artesanías en Tona?	El fallecimiento del padre de la iglesia provocó este cambio. La curiosidad surge de influencia de una amiga de la escritora cuya madre realiza artesanías.
No tenía ninguna pregunta.	E7: ¿Qué le pasó un domingo a la familia Valbuena?	No le interesaba sino narrar su propia historia.
¿Por qué el río se crece tanto?	E8: ¿Qué le pasó al río Tona el día que fui a visitarlo con mi familia?	Pregunta que surge de una experiencia vivida.
¿El café es café por el color café o es café por el café? ¿Qué pasaría si el planeta se acaba?	E9: ¿Qué pasó en la casa embrujada?	Este estudiante no tenía un interés real por la escritura sino por la creación: dibujos o invenciones. Su pregunta surge de la separación que tuvo con su compañera, por lo que se aventura a escribir y crear.
¿Por qué hace tanto frío? ¿Por qué se cultiva papa? ¿Por qué miraba el atardecer? ¿Por qué a la gente le gusta Tona? ¿Por	E10: ¿Qué historias hay en tona? ¿Por qué el río se desbordó y mató a la niña?	En el diálogo, las tres estudiantes encuentran en común un interés por un anciano del pueblo, que observa pasivamente el

qué es más calmado que Bucaramanga?	atardecer, quien les cuenta una historia y las invita a realizarse la pregunta.
¿Por qué el agua es transparente? ¿Cómo es la llorona?	E11: ¿Por qué la familia es mala? La pregunta se refiere a la realidad creada desde la propia historia. Abandona las anteriores preguntas en función de una nueva creación que le surge espontáneamente.
¿Por qué se produce café?	E12: ¿Cómo se formó el hoyo? ¿Por qué tuvo que llover duro? La pregunta modificada surge por una observación de los alrededores del pueblo. La respuesta es una hipótesis que él creó en su historia y que hace surgir a la segunda pregunta.
¿Cómo era antes el pueblo de Tona y sus historias? ¿En las batallas existían armas o como peleaban?	E13: ¿Existe un pez anfibio? Inicialmente indiferente a las primeras preguntas, en el diálogo con la profesora halla su inquietud hacia la biología, preguntándose por una nueva especie que inventa en su escrito a modo de hipótesis.
¿Por qué son así los colores de la bandera?	E14: ¿Por qué la tierra tiene una bola de fuego en su centro? Es un estudiante inquieto y creativo que, de pregunta en pregunta, crea historias. Su historia no fue publicada porque su familia se lo llevó del pueblo. Sin embargo, se remarca la creatividad y libertad que halló en el

		semillero dado que, en clase, entraba dentro del grupo de estudiantes “indisciplinados”. El cariño y acogida que tuvo con las docentes permitió que encontrara motivación en la creación, esto fue significativo tanto para él como para ellas.
¿Por qué están los toros en la iglesia?	E15: ¿Cómo nacieron las primeras plantas si no había semillas? ¿Cuál es el origen de la primera semilla?	Dos estudiantes se juntaron y crearon la segunda pregunta a partir del diálogo.
¿Qué leyendas hay en Tona?		
¿Por qué Tona es tan pequeña?	E16: ¿Por qué el duende persigue a Ana?	La pregunta está anclada a la realidad de un cuento que inventó. Su origen fue un diálogo con un compañero que realizaría la ilustración. Sin embargo, se separaron por motivos emocionales.
Si Tona es un encanto, ¿Tiene muchas culturas? ¿Muchas veredas?	E17: ¿Por qué el animal se estaba comiendo las cosechas?	Pregunta que surge de una invención hecha por el estudiante.
¿Quién creó la tecnología?	E18: ¿Qué leyendas hay en Tona?	Este estudiante vive con sus abuelos y las leyendas de Tona viven en él, quiere narrarlas.
E19: ¿Por qué el río se crece tanto?	Estas tres preguntas permanecieron sin modificarse.	Sus preguntas surgieron de vivencias, historias que ya yacían en ellos.
E20, E21, E22: ¿Qué leyendas existen en Tona?		

E23: ¿Por qué la laguna del Alto es encantada?

E24: ¿Por qué Tona se llama Tona?

Apéndice F. Diario de campo

Es relevante tener en cuenta que las distancias entre cada sesión tuvieron repercusión en el compromiso y atención que los estudiantes tenían al proyecto. Este no debía ser un trabajo de clase sino más bien extra clase, por lo que tenía cierta flexibilidad que se fue extendiendo con el tiempo. Asimismo, el compromiso y dedicación de los mismos variaba. Durante la escritura, algunos trabajaron en su casa, pintaron e investigaron, en otros casos solo se trabajaba en clase y, en otros, apenas y se trabajaba en clase con la presión de la maestra. Sin embargo, todos sacaron productos historias y lograron un avance en su proceso de aprendizaje en diferentes aspectos de la escritura, la investigación, el conocimiento de la estructura narrativa, el compromiso e interés por el aprendizaje. Todo, impulsado por la metodología de la investigación formativa y la seguridad de haber creado y publicado algo en un semillero.

Fecha:	Descripción
marzo y abril	
Objetivo:	
Estructurar la	
intervención	

Fases: Antes de realizar la intervención, se hizo la planeación de las sesiones acorde a las cuatro fases de investigación propuestas dentro del Proyecto Leer y Escribir para Investigar: sembrando semillas, abonando proyectos, ideas que germinan y crecen, cosechando la siembra.

Posteriormente, se realizó la planeación por medio de secuencias didácticas de cada intervención.

Sesión primera	Descripción	Análisis
<p>Fecha: 05 de mayo del 2022</p>	<p>Objetivo:</p> <p>presentar el semillero, lo que se realizará. Dejar sentada la primera fase del proyecto.</p>	<p>Materiales:</p> <p>Canva, libreta del investigador.</p>

Introducción:	La sesión empezó a las 8:00am con la llegada de los estudiantes y el profesor. Él realizó la intervención y presentación del semillero y el propósito de este. Posteriormente, las estudiantes realizaron una presentación de ellas mismas y procuraron organizar al grupo.	Intervención pedagógica: prima la pregunta realizada a los estudiantes. Se busca que estos tengan el papel principal en cada actividad para que al aprendizaje se refleje. Pedagogía para y por los estudiantes.
		Apropiación de las actividades en clase: Uno de los propósitos de la investigación formativa es que se promueva la actividad investigativa como un modo de aprendizaje. Para ello, es importante crear la noción completa de escenario investigativo: ese es el parte del semillero, se les entrega la libreta del investigador, una tarjeta y un
	Se realiza la actividad significativa presentando al semillero y se hacen preguntas en torno a lo que creen que es un semillero. No se presta mucha atención a esto.	Uno de los propósitos de la investigación formativa es que se promueva la actividad investigativa como un modo de aprendizaje. Para ello, es importante crear la noción completa de escenario investigativo: ese es el parte del semillero. Un nombre y un logo es una identidad que posibilita identificarse con algo.

chocolate. Está se presenta como el instrumento que será utilizado en todas las sesiones.

Actitud de los estudiantes: Inicialmente estaban organizados por la presencia de figuras de autoridad docente, sin embargo, en su ausencia y al estar ante jóvenes desconocidas, su actitud cambiaba y se desordenaban más. Esto, sumado al tiempo que pasaba, la energía de los estudiantes se iba acumulando a medida que se acercaba la hora de salida.

Desarrollo

Para explicar de qué se trata la investigación y lo que se hará a lo largo de las sesiones a través del cuento *El ladrón de ladrones*. Se procura realizar un análisis de cada parte del mismo

para presentar lo que serán las sesiones del semillero. Sin embargo, por problemas de recursos tecnológicos, la presentación de Canva queda principalmente relegada pues la visibilidad es compleja. De todas maneras, llama la atención de los estudiantes.

A medida que se lee el cuento, se realizan preguntas a los estudiantes en torno a qué consideran que hace el ladrón en cada fase: primero tiene un problema, luego, realiza preguntas e hipótesis sobre ese problema, usa herramientas para comprobar su hipótesis, la comprueba, obtiene un resultado. Se busca que los estudiantes vayan reconociendo

cada fase y familiarizándose con la investigación.

Aunque por momentos la explicación de las profesoras se ve obstruida por el ruido y se altera la calma, es posible ir guiando a todo el grupo poco a poco.

Se descubrió que el método más efectivo para llamar la atención de los estudiantes es ser principalmente un guía. El profesor no debe tomar mucha voz, puesto que estos se distraen. Es imperante interpelarlos constantemente para hacerlos partícipes activos.

Tras haber presentado el concepto de investigación, se pasa a la actividad. Los

estudiantes deberán salir al colegio, observarlo y hacerse una pregunta: ¿Hay algo en el colegio que yo no conozca? Primero harían hipótesis antes de salir del aula: no hay nada, todo lo conozco, no sé, fueron las respuestas principales.

Resultados de la actividad: algunos estudiantes encontraron que había un hueco en el colegio que no conocían, otros no encontraron nada y empezaron a realizar dibujos de cuentos animados, series o algo que ya conocían y les interesaba crear, otros señalaban objetos simples para acabar rápido con la actividad. Para todos, salir y estar fuera del aula fue una

experiencia que al volver los calmó y centró.

Al finalizar la actividad, los estudiantes volvieron al aula a socializar. La socialización fue más bien breve y sin mucho interés por parte de los estudiantes.

Creación del semillero: tras realizar la actividad se explicó a los estudiantes que de eso se trataría en general la actividad en el semillero: una investigación y creación en torno a algo que les interesara, para ello, era necesario que ellos crearan un logo y nombre del semillero.

Así, cada estudiante y algunos grupos de estudiantes se juntaron para hacer propuestas de logos y de nombres. Para esto se les otorgó 40 minutos de la clase.

Al finalizar, se obtuvieron numerosos resultados de logos tanto entre grupos como individuales. Se hizo votación tanto de este como del nombre.

Cierre

Se deja como asignación observar el pueblo, su vida y realizar preguntas, lo que sea que les interesaría saber.

Sesión segunda

Descripción

Análisis

**Fecha: 27de mayo del
2022**

Objetivo: definir la pregunta problema y el género discursivo que se trabajará.

Materiales: Canva,
libreta del investigador.

Introducción:	Las docentes llegan a las 8:00am. Ambiente tranquilo. Con el fin de tener una mayor apropiación, actividad inicial será la inauguración del semillero. Para esto, las jóvenes promotoras realizaron un cartel del mismo en el que los estudiantes fueron, uno a uno, dejando una huella de pintura y escribiendo su nombre. Esta fue una actividad efectiva que generó interés. Los estudiantes se acercaban a las jóvenes	Se reconoce que los estudiantes no se interesan directamente por acontecimientos sociales o culturales del pueblo. Su mayor interés está centrado en la naturaleza que los circunda. Sin embargo, lo que más reconocen en sí mismo son las narraciones, las historias que han escuchado a lo largo de
----------------------	--	---

promotoras para mostrarles su vida y que perviven cada nombre y huella diciendo: dentro de ellos. Es por “mire profesora, ahí está mi eso que deciden elegir nombre”. De tal modo, el eso como su pregunta contacto, lo manual, así como central.

verse en algo que permanecería

en el aula permitió crear una

sensación de pertenencia.

Por otro lado, se

reconoce en la

intervención la

necesidad de que las

jóvenes promotoras

optimicen su tiempo y

que, además, organicen

el orden en el aula.

En el

Laboratorio de dibujo

se resalta la

importancia de la

expresión gráfica en

los estudiantes. A

través de esto, fue

posible que la
creatividad a florara y
que pudiesen tener una
base desde la cual
estructuraran las
narraciones. Dado que
la imagen es un texto
completo en sí mismo,
el relato oral que ellos
debían hacer se vio
enriquecido por ella.
Asimismo, aun cuando
frente a las preguntas
hechas por los
estudiantes, los autores
de cada dibujo no
tenían las respuestas
claras que sustentaran
toda la realidad
narrativa de sus
cuentos, fue gracias a
la imagen que pudieron

completar los vacíos de trama.

Sesión tercera	Descripción	Análisis
Fecha: 11 de julio	Objetivo: Redefinir las preguntas problema de cada estudiante.	de currículo: a pesar de la planificación realizada, el encuentro con el ritmo, las jóvenes con el ritmo, las promotoras modificaron la comprensión e interés de los estudiantes exige enseñar el género cuento y, que el docente posteriormente, crear una guía modifique su intervención, tal como se hizo.
Materiales: Canva, libreta del investigador.	A pesar de que se había realizado en la planeación de la secuencia una idea de recolección de información para el cuento, las jóvenes promotoras modificaron la sesión para primero, enseñar el género cuento y, que el docente posteriormente, crear una guía para seleccionar información que tendría en cuenta las preguntas que habían sido	Flexibilidad

recolectadas por el profesor a cargo con anterioridad.

Libertad de escritura y de temática: si bien en la

Por ello, se presentó a los estudiantes el modelo de distintos cuentos para que los leyeran en grupo e identificaran las partes del mismo: inicio, nudo y desenlace.

pregunta general que guiaba al semillero se seleccionó que este debía ir hacia las historias que habitan en Tona, las jóvenes promotoras notaron que

Tras esto se realizó una socialización de los cuentos en los que los estudiantes explicaran y expresaran lo aprendido.

no a todos los estudiantes les interesaba investigar con vecinos o padres. En cambio, muchos

querían hablar de sí mismos, de algo que les

Desarrollo

Seguido a esto, se presentó lo que sería la estructura de la entrevista y se entregó la guía de la entrevista

ocurrió o simplemente imaginarse un cuento. En aras de no privar la creatividad del

que cada estudiante llenaría de acuerdo a sus preguntas.

estudiante, se mostró como necesario que ellos tuviesen la

Se fue puesto por libertad de elegir esta puesto preguntándole a los estudiantes qué era lo que querían saber, si sabían cuál era su pregunta, etc.

Algunos no reconocían bien de qué pregunta se hablaba y otros no sabían que preguntarse.

En dos casos los estudiantes decían que ya

tenían la información de sus

preguntas, pues la habían averiguado por internet; en

otros, se decía que era una pregunta que ellos mismos no podrían responder y en otra se

trataba de anécdotas que los

estudiante, se mostró como necesario que ellos tuviesen la

libertad de elegir esta temática basados en un modelo investigativo. Esto demostró que la investigación no está

contenida en una sola temática y que, sobre todo, para que sea auténtica, debe estar movida por el interés

propio de cada estudiante.

Cambio de pedagogía: la

importancia de la teoría y la repetición en la práctica.

estudiantes ya habían descubierto. Para darles flexibilidad y libertad, las jóvenes promotoras decidieron permitirles bien hacer como cuento la hipótesis a sus respuestas, bien recolectar la información en el pueblo, bien entrevistarse a sí mismos. De esta manera, empezaron a plantear cada uno, con diferentes ritmos, las preguntas que responderían en el cuento y que llevarían resueltas para la próxima sesión.

Actitud de los estudiantes: dentro de las sesiones fue necesario en numerosas ocasiones que los profesores encargados intervinieran para que los

estudiantes entraran en orden.

Para ello, les pedían a las jóvenes promotoras que calificaran a los estudiantes con 0 o 5, dependiendo de su actitud en el aula. Al tiempo, les informaron a los niños que su nota en español se vería regida por esto. Las jóvenes promotoras se negaron a poner estas notas debido a que iban en contra del modelo de la investigación formativa. Sin embargo, fue necesario mantener ese incentivo en los estudiantes para que estos sintieran una obligación mayor.

Cierre

Recolección de información.

Sesión cuarta

Descripción y análisis

**Fecha: 15 de julio del
2022**

Objetivo: recolección de información y modelo de escritura narrativa.

Materiales: Canva, libreta del investigador.

Introducción: La sesión inicia a las 8:15am. Los estudiantes se encuentran un poco inquietos, sin embargo, al ser las primeras horas de la mañana, tienen entusiasmo y energía. Algunos se acercan a saludar con entusiasmo a la joven promotora. Ella les realiza una presentación de unos videos con la intención de entusiasmarlos con el proyecto. Se está prontos a realizar las publicaciones, por lo que les muestra y les comenta que iremos a la universidad industrial de Santander a presentar los avances realizados. Ante las imágenes y la noticia los estudiantes se entusiasman.

Desarrollo

Al revisar los avances se encontraron varias problemáticas:

-
1. Algunos estudiantes no han identificado la pregunta que quieren responder.
 2. Otros estudiantes no realizaron avances en sus historias y tienen la intención de cambiarlas.
 3. Algunas historias escritas no respondían a ninguna pregunta en específico. No se relacionaban con ninguna inquietud de los estudiantes.
 4. La formulación de las preguntas es inadecuada. No corresponde a los distintos modos, ni supone una problemática por resolver. Solo era la descripción de un acontecimiento de la historia. Al mismo tiempo, se notó que las preguntas no venían del interés propio de los estudiantes, sino que utilizaron como modelo las preguntas dadas bien por los profesores o bien por las jóvenes promotoras, estas fueron las preguntas más repetidas: por qué Tona se llama Tona, por qué hay dos bueyes encima de la iglesia, qué leyendas existen en Tona. La sola repetición no era índice de su falta de interés, sino también porque al
-

preguntarles directamente solo alzaban los hombros y respondían que no sabían.

5. No tenían conocimiento acerca de cómo investigar. La respuesta a su pregunta la buscaron en internet repitiendo la misma respuesta: “Tona es un municipio ubicado en la Provincia de Soto Norte cuyo nombre...”.

Favorables:

1. Estudiantes tienen muy claro y ya está casi completa la historia.
2. Hubo preguntas particulares como: ¿por qué se produce el café?, ¿en las batallas existían armas?, ¿por qué Tona es tan pequeña?, si Tona es un encanto, ¿tiene muchas veredas, culturas?, entre otras.

Entre todo, el estado inicial de los estudiantes de la sesión era más bien perdido. A medida que se fue avanzando y hablando con cada uno, el entusiasmo fue creciendo. Los estudiantes sin preguntas empezaron a preguntarse qué se preguntan y a ahondar en sus especulaciones. Mientras más se les insistía y se les preguntaba, ellos consideraban cada una de las opciones.

Daian: Decía que no se preguntaba por nada. La profesora buscó preguntarle acerca de su tema de interés: la biología. Por medio del diálogo él pudo llegar a una pregunta: ¿Existe algún pez que pueda nadar y estar en la tierra al mismo tiempo? Al realizarle la pregunta a distintas personas se dio cuenta de que nadie a su alrededor conocía un animal de esas características, por lo que, con guía de la profesora, empezó a crear una historia al respecto.

Edgar: Pensaba escribir una historia sobre sí mismo. Sin embargo, cuando se le preguntó qué quería saber sobre esa historia él se dio cuenta de que no había ninguna pregunta que quisiese responderse. Respecto a esto, la profesora le indicó que se hiciera distintas preguntas que pudiera responder. La elegida fue: ¿Por qué ya no utilizan la plaza de toros? Le preguntará al encargado del lugar.

El grupo de niñas de al frente: Las niñas estaban perdidas, habían buscado en internet la respuesta a su pregunta. Se les dijo que eso no era adecuado, la intención es que ellas mismas encuentren las respuestas.

Para ello, empezaron a formular varias preguntas para poder responderlas.

Varios estudiantes quedaron con el pendiente de realizar entrevistas. Otros adelantar las anécdotas y mejorarlas, otros realizar el dibujo.

En cuestiones de lectoescritura: Es necesario llevarles ejemplos de narraciones para que ellos tengan una guía mediante la cual les sea posible mejorar su escrito en redacción, detalles y orden de acontecimientos.

En cuestiones de espíritu investigativo: Mejoró notablemente el interés en lo que buscarán y cómo lo harán. Cada estudiante parecía más claro en el camino que se iba forjando.

Motivación: Durante esta sesión fue posible notar que los estudiantes que no estaban entusiasmados, cuando se les resaltaba las cualidades y para lo que son buenos, empezaron a trabajar. Antes expresaban que no se preguntaban nada, pero luego empezaron a explorar y realizarse preguntas. Es importante, como dice el manual del investigador, resaltar esas cualidades de autoestima y capacidad en cada estudiante para que ellos mismos quieran demostrar lo que afirman los otros.

Ideas: Que para la próxima clase aquellos estudiantes que tengan la historia avanzada se corrijan y lean entre ellos.

Cierre

Clarificación acerca de los modos de realizar una entrevista y los últimos detalles sobre el modelo de la estructura narrativa.

Sesión quinta hasta la

Descripción y análisis

octava

Las sesiones del proceso de escritura se dieron

Fecha: 25 de julio hasta el 3 de agosto del 2022

Objetivo: proceso de escritura y mejora de los cuentos.

Materiales: Canva, libreta del investigador.

de manera continua durante 4 sesiones. En cada una de estas, los estudiantes llenaban la guía de los borradores, complementaban sus historias y la reescribían. La cantidad de borradores realizada por estudiante dependía de la completud de la misma. Hubo puntos en

común entre todos:

1. Tenían dificultades para conectar el inicio, nudo y desenlace.
 2. La información de sus historias se complementaba con la creatividad en la medida en que ellos reescribían los borradores. Esto hacía pensar que la memoria estaba permeada
-

por su creatividad, las ideas espontáneas y sus propias interpretaciones.

3. El proceso de reescritura acelerado creó sentimientos de cansancio. Por ello, muchos de los cuentos fueron reducidos o no alcanzaron una mejora definitiva. Sin embargo, en todos se demostró el compromiso y la dedicación.

En esta sesión, el interés de los estudiantes distó mucho de la primera sesión. Ahora, cada uno se mostraba emocionado antes su propia creación. La superación de las dificultades y la construcción de algo propio les permitió tener el entusiasmo de sentirse capaces de producir.

Sesión novena	Descripción
<p>Fecha: 22 de agosto del 2022</p>	
<p>Objetivo: ceremonia de clausura a través de una feria investigativa</p>	
<p>Materiales: Canva, libreta del investigador.</p>	

Introducción:

Los estudiantes y las jóvenes promotoras organizan el stand a partir del cual presentarán los resultados de la investigación. Todos participan y colaboran activamente. Posteriormente, se acuerda cómo va a ser la dinámica del stand. A cada grupo de estudiantes se les va a explicar cómo fue el proceso de investigación, las fases y el propósito. Luego, cada estudiante escribirá una línea en un pliego de cartulina. La intención es que se cree una historia colectiva. Al terminar, harán un juego de azar para divertirse y finalizarán obteniendo el sello del stand en el pasaporte que les otorgó Investigadores por Naturaleza.

Desarrollo

Los estudiantes de la institución empiezan a pasar por el stand. Cada uno de los estudiantes cumplieron un rol distinto: unos explicaron, otros pusieron los sellos del stand en la mano, otros explican la actividad de creación y otros orientaban en el juego de azar. Fue un trabajo colaborativo en el que todos los estudiantes cambiaban de roles, se divertían, visitaban otros stands investigativos y mostraban el trabajo que estuvieron realizando durante meses.

Gracias a esta actividad fue posible que los estudiantes expusieran su trabajo y vieran la materialización del proyecto. Además, el conocer otros proyectos simultáneamente permitió que exploraran otros modos de investigación y distintas áreas de trabajo en las que podrían interesarse.

Cierre

El final de la actividad estuvo cargado de un aire alegre y festivo. Los estudiantes tuvieron la libertad de jugar, ir a otros stands y recibir su diploma por el trabajo realizado.

Apéndice G. Formato consentimiento informado llevado a cabo por Investigadores por Naturaleza



AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN EL PROGRAMA INVESTIGADORES POR NATURALEZA-CAPÍTULO SANTURBÁN DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

Municipio: _____ Día, mes y año: _____

Doctor
DIONICIO ANTONIO LAVERDE CATAÑO
 Vicerrector de Investigación y Extensión
 Universidad Industrial de Santander - UIS

Ref. Autorización para participar en el programa "Investigadores por naturaleza: Capítulo Santurbán".

Cordial Saludo,

Por medio de la presente, Yo _____ identificado/a con C.C. _____ en calidad de padre, madre y/o representante legal del menor, me permito AUTORIZAR al/ la estudiante _____ identificado con documento de identidad _____ y quien cursa el nivel académico _____ en el Colegio _____, para participar en la convocatoria "Investigadores por naturaleza: capítulo Santurbán", adelantada por la Universidad Industrial de Santander.

Como acudientes aceptamos las condiciones previstas por la UIS y en ese sentido, estamos de acuerdo con la participación de nuestro hijo/hija en las actividades que se desarrollarán con el acompañamiento remoto y presencial de investigadoras de la Universidad, en las instalaciones del colegio. Somos conscientes que, como acudientes del menor, tendremos a nuestro cargo velar por la integridad física de nuestro hijo/a. En todo caso, aceptamos el uso de las herramientas que ofrecen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC para facilitar la participación de mi hijo/hija en las actividades programadas. Así mismo, velaremos por el uso adecuado de dichas tecnologías mientras se realice cada actividad.

Por otra parte, damos la autorización de cesión de uso de imágenes que puedan ser generadas en el marco de la ejecución del programa a la Universidad Industrial de Santander según los términos previstos en la ley orgánica de protección de datos.

Agradecemos su atención,

Firma de la madre, padre y/o acudiente

 Nombre:
 C.C.
 Teléfono:

 Nombre:
 C.C.
 Teléfono:

