

Los saberes locales en la producción de textos:

El caso de la investigación-acción en la institución educativa de Tinta, Cuzco

Presenta los resultados de una investigación-acción que incorpora los saberes locales en la interacción pedagógica con el propósito de mejorar las capacidades de los estudiantes en materia de comprensión y producción de textos. La experiencia fortaleció el liderazgo de niñas, niños y padres de familia que pusieron de manifiesto sus habilidades y cualidades en todo momento de la experiencia.

SILVIA LLALLA

ELSA PUENTE DE LA VEGA

Maestras de Tinta (Canchis, Cuzco)

El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en la realidad y desde la realidad, y requiere por eso que los aprendices interactúen con su realidad social, cultural y natural, con el apoyo y la mediación de sus docentes, padres de familia y la comunidad. Y es que ningún aprendizaje significativo se produce aisladamente: todos van enlazados, conectados, a situaciones sociales.

Uno de los grandes problemas para todo docente es que sus niños y niñas no alcancen niveles adecuados de lec-

toescritura. Este artículo da cuenta, de manera resumida, de los logros más importantes obtenidos en ese rubro empleando las herramientas de la investigación-acción (I-A), cuyo supuesto básico señalaba que la incorporación de los saberes locales en la interacción pedagógica mejoraría las capacidades de los estudiantes en materia de comprensión y producción de textos.

FASE EXPLORATORIA

En la fase de exploración, los resultados de las autoobservaciones, de las encuestas y de las entrevistas de los actores educativos directamente involucrados permitieron obtener datos que no se alejaban mucho de lo que en cierta medida ya se conocía, pero cuya comprensión pudo ser corroborada y ampliada con apoyo de evidencias. Se identificó que en el problema de la "poca

producción y comprensión de textos” concurrían varios factores, y que las acciones pedagógicas habituales eran insuficientes y no ayudaban a incrementar ni a mejorar la producción de textos y la comprensión lectora.

No se encontraron o validaron nuevas estrategias pedagógicas y formas de abordarlas, y la información teórica de la que se disponía acerca de cómo se producía un texto, cómo se comprendía, las implicancias en la comunicación, su relación con el enfoque comunicativo textual, etcétera, era muy básica, a lo que se sumaba la carencia de reflexiones de la práctica pedagógica cotidiana en general. Muchas de las capacitaciones fueron esencialmente teóricas y no había forma de convalidarlas. La participación del estudiantado en el proceso de aprendizaje de la producción y comprensión de textos era débil, lo que se puede explicar porque no se partía de sus saberes, ya que el sistema escolar ignoraba casi por completo el valor educativo de los saberes comunales y la comunidad campesina era vista como una institución ajena a la escuela, de modo que el docente tenía serias limitaciones para comprender la vida comunal y construir pedagogía desde ese espacio sociocultural.

En este escenario, se tomó la decisión de ensayar nuevas rutas en lo pedagógico, seleccionar estrategias más allá de las convencionales, valorando en la práctica la educación familiar y comunitaria.

SUPUESTO PARA LA ACCIÓN

Se pretendía mejorar las capacidades de producción de textos de los niños y niñas (tercer grado) y de iniciación en lectoescritura (primer grado) realizando acciones de incorporación en el escenario pedagógico de los saberes culturales locales del distrito de Tinta, provincia de Canchis, región del Cuzco.

PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Se asumió la responsabilidad de diseñar y aplicar estrategias didácticas con acciones participativas directas y de carácter vivencial, que estimulaban entre el alumnado la construcción de sus propios aprendizajes de acuerdo con el enfoque comunicativo textual, mediante acciones de investigación de los propios niños y niñas. Se llevaron a cabo diferentes acciones, como:

a. Diversificar de acuerdo con el contexto y elaboración de las unidades didácticas y proyectos de investigación

Cuando se trató de incorporar los saberes locales en el currículo, el primer esfuerzo se dirigió, como es lógico, a averiguar cuáles eran los saberes difundidos entre los comuneros, padres y madres de familia y los propios niños y niñas. Identificados y descritos, con estos saberes se construyó una diversificación pertinente.



Sensibilizar a los alumnos, padres de familia y yachaq (sabios comunales) para que sean participantes directos del proceso educativo

Se les animó a recoger saberes locales, previa sensibilización sobre la importancia de éstos, y se gestionó el acceso a las casas y chacras de la comunidad. Debido a problemas en la transmisión generacional, muchos padres y madres de familia jóvenes habían dejado de practicar varios saberes culturales, y, puestos ante la exigencia de brindar apoyo a sus hijos en la recolección de este conocimiento acumulado, fueron reencontrándose con las prácticas culturales de sus padres y abuelos. Algunos de ellos expusieron en el aula sus hallazgos; pedían disculpas si les faltaban datos y admitían haberse descuidado en el cultivo de sus saberes. Además, se comprometían a acompañar a sus hijos e hijas en la investigación de saberes.

Realización de talleres

En el acopio de información, los padres de familia ayudaron enormemente a sus hijos e hijas: hicieron el recuento de sus saberes; realizaron, con ellos y ellas, las entrevistas con los abuelos y las abuelas de las familias. Constituyeron materia de investigación los procesos de construcción del calendario comunal, las técnicas agropecuarias, la historia de la comunidad, las tradiciones, las narraciones sobre centros arqueológicos, actividades vivenciales como el pago a la *Pachamama*, el deshoje del maíz o *sara tipiy*, el *hampi huñuy* o acopio de plantas medicinales, el *sara hallmay* o aporque del maíz, la elaboración del pan, los trabajos en la chacra, la participación con el *yachaq* o sabio de la comunidad, etcétera.

Participación en las actividades vivenciales

Además de por medio de las entrevistas o narraciones, se recogieron también saberes de modo vivencial, en plena actividad de laboreo en la chacra, con demostraciones prácticas *in situ*. Los niños y las niñas escuchaban las explicaciones de los mayores. Entre estas actividades figuran la práctica del sistema de riego, la selección de semillas, la *ch'alla* o el aspergeo de agua y actitudes de respeto a los *apus*.

Esta recolección de conocimiento ancestral acumulado fue cobrando creciente relevancia entre los niños y las niñas, la maestra, los demás estudiantes, los padres de familia y la comunidad. Fue una experiencia gratificante. Las profesoras recibieron el apoyo incondicional de los padres y las madres de familia, siempre dispuestos a colaborar para que la educación de sus hijos sea para toda la vida y no solo para un momento.

b. El trabajo en aula: produciendo textos a partir de los saberes locales

En general, la producción de textos en primer y tercer grados siguió las fases que recomendaban diversos especialistas como Cépeda, Jolibert, Zavala, Hinostroza, etcétera, con algunas mejoras fruto de la reflexión sobre lo practicado.

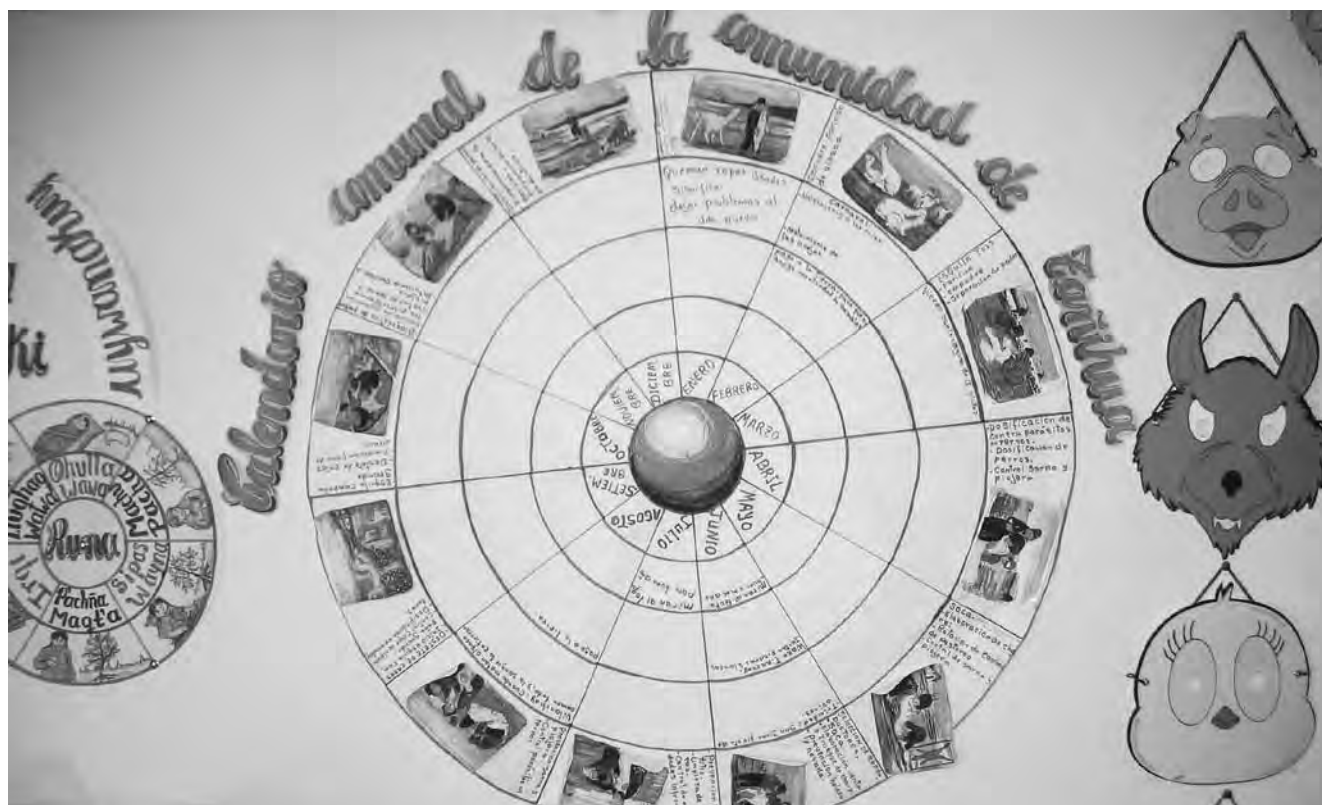
La incorporación del propósito en la planificación al iniciar la producción de textos, tanto por la maestra como por los estudiantes, es muy necesaria para tener en claro qué van a escribir, para quiénes, para qué, de qué actividad escribiremos; y para tomar en cuenta qué tipo de texto se va a producir y qué materiales se van a utilizar.

El proceso o fase de la textualización en la producción de textos a partir de su cultura local. En este proceso, los estudiantes producen su primer escrito o su primera versión en borrador. Aquí no se deben tomar en cuenta aún aspectos formales como la gramática, la sintaxis y el léxico, que pueden causar limitaciones en su producción, y que se emprenderán luego, en las primeras sesiones de aprendizaje; en esta primera etapa deben dar a conocer libremente sus ideas, sentimientos, vivencias, experiencias, etcétera.

El proceso o fase de confrontación del escrito, que ocurrió una vez terminada la primera escritura. Resulta muy importante que el estudiantado confronte sus trabajos en pares o en grupos, leyendo su primer escrito, para que ellos mismos se den cuenta dónde han cometido más errores, así como de qué tipo de texto escribieron a partir de la silueta y algunas características generales de ese texto. Se trata de que las sugerencias y observaciones del compañero revisor les sirvan para mejorar. En este proceso la maestra cumple un trabajo arduo, pues contribuye a dar seguridad a los revisores acerca de las observaciones y sugerencias que van a dar a sus compañeros. Asimismo, están realizando o practicando la heteroevaluación.

Luego podemos decir que, al comparar su primera escritura, cada estudiante se da cuenta de si trabajó igual que el compañero, si utilizó las mismas palabras o puso el mismo título, el contenido y el uso de los conectores, entre otras cosas.

El proceso o fase de la revisión, corrección y evaluación. Etapa muy importante para que los niños y niñas mejoren paulatinamente en el desarrollo de capacidades y habilidades comunicativas. Al principio esta corrección se realizaba individualmente, pero el tiempo pasaba muy



rápido y a veces no realizábamos las correcciones. Como la mayoría cometía muchos errores, esta etapa se prolongaba y los niños y niñas se aburrían esperando para saber si sus trabajos serían calificados para ser expuestos en las actividades culturales que realiza la institución. Una vez cumplida adecuadamente esta fase, se notaba claramente la mejoría en sus producciones sobre sus saberes culturales andinos y las labores agrícolas. Además, se promovía el trabajo en equipo o en parejas.

Se encontró, también, que cometen diferentes errores; por ejemplo, unos usan repetidamente el mismo conector, otros no separan adecuadamente los párrafos, y otros no respetan las concordancias de género o usan mal los tiempos del verbo.

El proceso o fase de la reescritura. Producir cualquier tipo de texto involucra cumplir el proceso de la reescritura después de la revisión o corrección hecha por la maestra o los mismos compañeros de estudio. Hay un momento para reflexionar sobre los errores que uno o el grupo cometió, para que no los repitan en próximas oportunidades. Al respecto, lo más importante para mejorar en la producción de textos es volver a escribir, por lo menos al principio, tres veces lo que ya se escribió, corrigiéndolo, y luego, hacer la reescritura una o dos veces, de acuerdo con el nivel de aprendizaje de los alumnos, porque de ello depende un buen producto.

Para cumplir con el proceso de la reescritura y poder verificarlo, se recomienda tener en las aulas un cuaderno exclusivo para escribir las obras maestras de las producciones de los diferentes tipos de textos con niños y niñas en edad escolar. Esta manera de trabajar hace que los educandos tengan una visión y tomen bien en cuenta el término del proceso de la producción de textos y, así, se esfuercen para plasmar sus escritos en menos tiempo.

El proceso o fase de la publicación de los textos producidos. Etapa necesaria y motivadora para la buena producción de cualquier tipo de textos, pues ayuda a que los niños y niñas pongan entusiasmo en la tarea, de modo que sus textos sean clasificados para ser publicados, sea en el rincón de exhibición de las producciones dentro del aula o en las actividades culturales realizadas en la institución educativa; si son textos informativos, como los afiches, se los lleva para que sean vistos dentro y fuera de la escuela. Además, en esta actividad no solo muestran sus textos, sino también sus habilidades en el dibujo y la pintura, así como su responsabilidad y su higiene, porque cuidan mucho la presentación.

Con ese propósito, es necesario buscar la colaboración de las diferentes instituciones que apoyan a la educación y quieren a los niños y niñas, para que les brinden la oportunidad de publicar sus trabajos en algún boletín o revista o los incluyan en sus diferentes producciones.

LOGROS Y LECCIONES PEDAGÓGICAS

Se evidenció una franca mejoría en los aprendizajes de los niños y las niñas en lectoescritura y producción de textos, como una aplicación de la I-A desde los saberes andinos, conectada con las situaciones socioculturales de los educandos. Esto facilita que nuestros alumnos den a conocer sus ideas, conocimientos e indagaciones sin temor alguno. Con la participación activa de todos sin excepción, las sesiones son motivadoras, dinámicas, interesantes, porque se cumple con el proceso constructivo de sus aprendizajes. Hacen más preguntas y quieren saber el porqué de las cosas.

Si bien es cierto que la experiencia estuvo centrada en la producción de textos, llamó poderosamente la atención su estrecha relación con la comprensión lectora. La comprobación surgió de manera no planificada. En realidad, como es lógico, se estuvo más pendiente de los cambios que se producían en las capacidades relacionadas con la escritura. La propia revisión de la literatura priorizaba este aspecto. Dada la fiebre que se ha desatado en estos tiempos a raíz de las evaluaciones de comprensión lectora promovidas por el Ministerio de Educación, las instituciones educativas y los organismos intermedios realizan mediciones frecuentes y las aulas en las que se experimentaba la I-A fueron también objeto de medición. Cabe señalar que, debido a la exigencia que planteaba la I-A centrada en la producción de textos, disminuyó un tanto la insistencia en el desarrollo de la comprensión lectora, pero algo que sorprendió y que constituye una de las lecciones más importantes de este proceso es que los resultados de las mediciones ubicaron a estos niños y niñas —*que estaban trabajando insistentemente la producción de textos*— en las pruebas de comprensión lectora con un calificativo superior en promedio global en la institución educativa y en el distrito, siendo consideradas parte de las mejores aulas en comprensión lectora. Aunque falta investigar con más profundidad esta relación entre las capacidades relacionadas con la producción de textos y la comprensión lectora, la experiencia proporciona este dato interesante que merecería una indagación mayor.

Todas las producciones fueron hechas en su contexto social, porque se aprovechaban en lo posible todas las actividades culturales de la localidad. Ha quedado demostrado que es mucho mejor iniciar la producción escrita en los niños desde su realidad, para que escriban con gusto y agrado. Esto no niega que luego se pueda dar el salto a la escritura de otros escenarios culturales diferentes.

Los logros deben ser objeto de demostración social. Algo que resultó gratificante fue cuando los niños y las niñas hicieron unas cartas para invitar a las mamás a acudir a los festejos que en su homenaje la escuela venía preparando. Pusieron su mejor empeño, entusiasmo y alegría: escribieron el programa, los números artísticos que estaban preparando y luego las sellaron en un sobre con el nombre de la mamá. La carta fue después entregada por los propios niños. La alegría de las mamás fue emocionante, por dos motivos: por la invitación, y porque constataban que sus pequeños y pequeñas estaban escribiendo.

Como saldos pedagógicos que ha dejado esta experiencia, entre muchos otros, está el de haber realizado un proceso de diversificación curricular diferente. La realidad local es rica en oportunidades culturales y de aprendizaje; el calendario comunal-distrital permitió extraer temas para explorar y que capturaron desde el inicio la atención de los niños y las niñas. Estos temas fueron integrados a las diversas áreas curriculares como insumos para el desarrollo de capacidades en la producción de textos como preocupación central, sin dejar de lado lo habitual en lo referido a los procesos de lectura.

Los criterios de evaluación deben enfatizar el aspecto formativo y de constante motivación. Es preciso reemplazar la palabra calificación por mejora de la expresión escrita en los tópicos del empleo razonado de la cohesión, coherencia, utilización de sustitutos; la concordancia entre persona, tiempo y espacio, de número y género, donde se tiene en claro el propósito y la estructura. Un aspecto muy importante es que los niños desarrollan también muchas capacidades de investigación de los fenómenos sociales que los rodean, y así, además, se cultivan las ganas y deseos de preguntar y repreguntarse permanentemente.

La base de un buen aprendizaje de los estudiantes es la actitud del que enseña, que tiene que ser un compromiso con dedicación y entrega al rol docente a pesar de no haber estímulos y reconocimiento de las autoridades educativas del órgano intermedio ni, menos, del Estado.

Finalmente, esta experiencia sirvió para fortalecer el liderazgo en los niños, niñas y padres de familia que pusieron de manifiesto sus habilidades y cualidades en todo momento de la experiencia vivencial. Gracias a todo ello, me siento desde ahora comprometida para continuar con este tipo de experiencia y compartirla con los demás colegas. 📢