





0

Colección

NÚMERO

Cuadernos
del Seminario en Educación

22

0



El desarrollo de las competencias en lectura y escritura desde la educación ambiental: un proyecto de aula en la Institución Educativa Latorre Gómez, del municipio de El Retorno, Guaviare

Sandra Bravo Trujillo



Instituto de Investigación en Educación
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Bravo, S.

El desarrollo de las competencias en lectura y escritura desde la educación ambiental:
un proyecto de aula en la Institución Educativa Latorre Gómez, del municipio de El
Retorno, Guaviare / Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2019.
58 págs - Colección Cuadernos del Seminario en Educación

ISBN - 978-958-783-847-3 (papel)

ISBN - 978-958-783-848-0 (digital)

CDD 21 - 370 - Educación

Dolly Montoya Castaño
Rectora

Luz Amparo Fajardo
Decana Facultad de Ciencias Humanas

Enrique Rodríguez Pérez
Director Instituto de Investigación en Educación

© Sandra Bravo Trujillo, autora
© Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá
Facultad de Ciencias Humanas

COMITÉ EDITORIAL

Jesús Enrique Rodríguez
Silvia Alejandra Rey
María Fernanda Silva
Fabio Jurado Valencia

PREPARACIÓN EDITORIAL

Felipe Chavarro, corrección de estilo
Óscar Rodríguez, diseño y diagramación
Catalina Sierra, coordinadora editorial
Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas,
auditoría final y producción

IISBN - 978-958-783-847-3 (papel)

ISBN - 978-958-783-848-0 (digital)

Impreso y hecho en Bogotá, D. C., Colombia
Primera edición, 2019

Contenido


| | |
|--|----|
| Prólogo | 9 |
| El desarrollo de las competencias en lectura y escritura desde la educación ambiental: un proyecto de aula en la Institución Educativa Latorre Gómez, del municipio de El Retorno, Guaviare | 17 |
| Lo que nos propusimos | 19 |
| El contexto del proyecto | 22 |
| El enfoque conceptual | 25 |
| Sobre la educación ambiental | 27 |

| | |
|---|----|
| Proyecto de aula | 32 |
| Desarrollo y resultados del Proyecto de aula “El Retorno tiene sitios hermosos, pero olvidados o desconocidos para nosotros” | 34 |
| Primera salida: el muelle y el puente Caño Grande | 37 |
| Segunda salida: El Garcero | 39 |
| Tercera salida: la playa del amor | 42 |
| Cuarta salida: la Manga de Coleo | 44 |
| Otras lecturas y escrituras | 46 |
| Un balance del proceso | 49 |
| Reflexiones finales | 52 |
| Bibliografía | 54 |

Prólogo





a escritura es una actividad morosa. La morosidad de la escritura está asociada con la responsabilidad del sujeto al asumirla como una manera de comunicar experiencias auténticas. Cuando se trata de experiencias pedagógicas innovadoras, las tensiones en el acto de escribir son más agudas, pues el reto es saber comunicar sensaciones y sentimientos surgidos de las interacciones entre la docente y sus estudiantes. Por dónde empezar, de qué manera describir el fenómeno observado y cómo interpretarlo para su representación en la escritura constituye el dilema de la docente que innova y sistematiza, esto es, quien organiza por escrito los resultados de la innovación. Es la experiencia que aquí se muestra: múltiples borradores que finalmente desembocan en este texto, así como lo vivieron también sus estudiantes.

El significado de la palabra *innovación* será siempre relativo. Se innova respecto a lo que ha sido un modelo tradicional; así, transformar el modelo tradicional, es decir, trascender hacia la renovación de las prácticas con estrategias diferentes a aquellas, hace parte de la intención de innovar. Sin embargo, como ocurre en la docencia, muchas veces se cree estar innovando, pero en el fondo pervive el modelo antiguo. Innovar, entonces, no es un asunto de buena voluntad, un deber, una actividad aislada o una obediencia institucional. La innovación lleva consigo las fuerzas de la actitud investigativa de quien se preocupa cuando sus modelos no le funcionan y apuesta por acciones contrarias a las que implementaba durante años, tal como ocurre con la experiencia de Sandra Bravo.

Quien identifica y reconoce la innovación y sus rasgos propios es otro: un par académico de la misma escuela o un acompañante externo, como ocurre con el asesor/interlocutor de un proyecto académico —en nuestro caso un proyecto de tesis y su desarrollo a nivel de maestría—. Nadie innova de manera solitaria en educación, porque se requiere de la voz de los otros, de sus puntos de vista, de sus preguntas y de sus sugerencias. El trabajo escrito de Sandra Bravo es el devenir de las discusiones en los seminarios de investigación y de las reuniones de profesores en su escuela, de las múltiples interrogaciones en los talleres de la Red de Lenguaje y de los comentarios que surgen en los corrillos cuando se conversa sobre lo que ocurre en las aulas, estas aulas masificadas y

habitadas por adolescentes hiperactivos y resentidos por las violencias de sus entornos, jóvenes que no quisieran convivir con las rutinas, sino con acciones vinculadas con la vida cotidiana, aunque ellas sean hostiles, es decir, una escuela sin artificios.

Todas las áreas del currículo de la educación básica demandan la construcción de puentes con el mundo externo de la escuela para romper, así, con la tradición enciclopedista y con la manía escolar de guardar en la memoria una cantidad desmesurada de información. La estrategia del proyecto pedagógico de aula, diseñado entre la docente y los estudiantes, constituye el primer paso de la innovación. El problema focalizado está relacionado con el medio ambiente, el calentamiento global y el efecto invernadero. El horizonte epistémico de la docente está orientado hacia el fortalecimiento de la lectura y la escritura, y el dominio de los campos conceptuales inherentes a las ciencias naturales. Para llevar a cabo estos propósitos, la autora reconstruye los contextos socioculturales, los matices históricos de la educación rural y del proyecto educativo institucional de la escuela. Estos son, en efecto, aspectos esenciales de las innovaciones y de las investigaciones en educación, pues ayudan a asegurar la verosimilitud de los fenómenos observados y analizados.

Ir de lo local (el problema de las basuras y el abuso con los caños y los ríos) hacia lo universal (las declaraciones internacionales sobre la urgencia de educar para el cuidado del medio ambiente), o viceversa, es un proceso fundamental de la innovación de los procesos escolares

en la sociedad de hoy. Este texto expone la resemantización de lugares comunes en los discursos escolares —la indisciplina o el supuesto desinterés de los estudiantes hacia el conocimiento— para destacar el entusiasmo y la alegría cuando se trata de analizar los problemas que atañen a una región e indagar, de manera colectiva, para buscar soluciones.

La colección Cuadernos de Investigación en Educación, del Instituto de Investigación en Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, tiene como propósito divulgar materiales escritos de los egresados de la Maestría en Educación y de docentes que se destacan por transformar sus prácticas de manera continua. Estos materiales son referentes para otros docentes que, de manera ansiosa, quieren conocer experiencias innovadoras, como la que aquí se expone. Son escritos de maestras y maestros que trabajan en las zonas periféricas del país —la zona rural de Guaviare, en este caso— y que muestran con sus escritos que la transformación de la educación es posible cuando se cuenta con los apoyos de los grupos de investigación de las universidades.

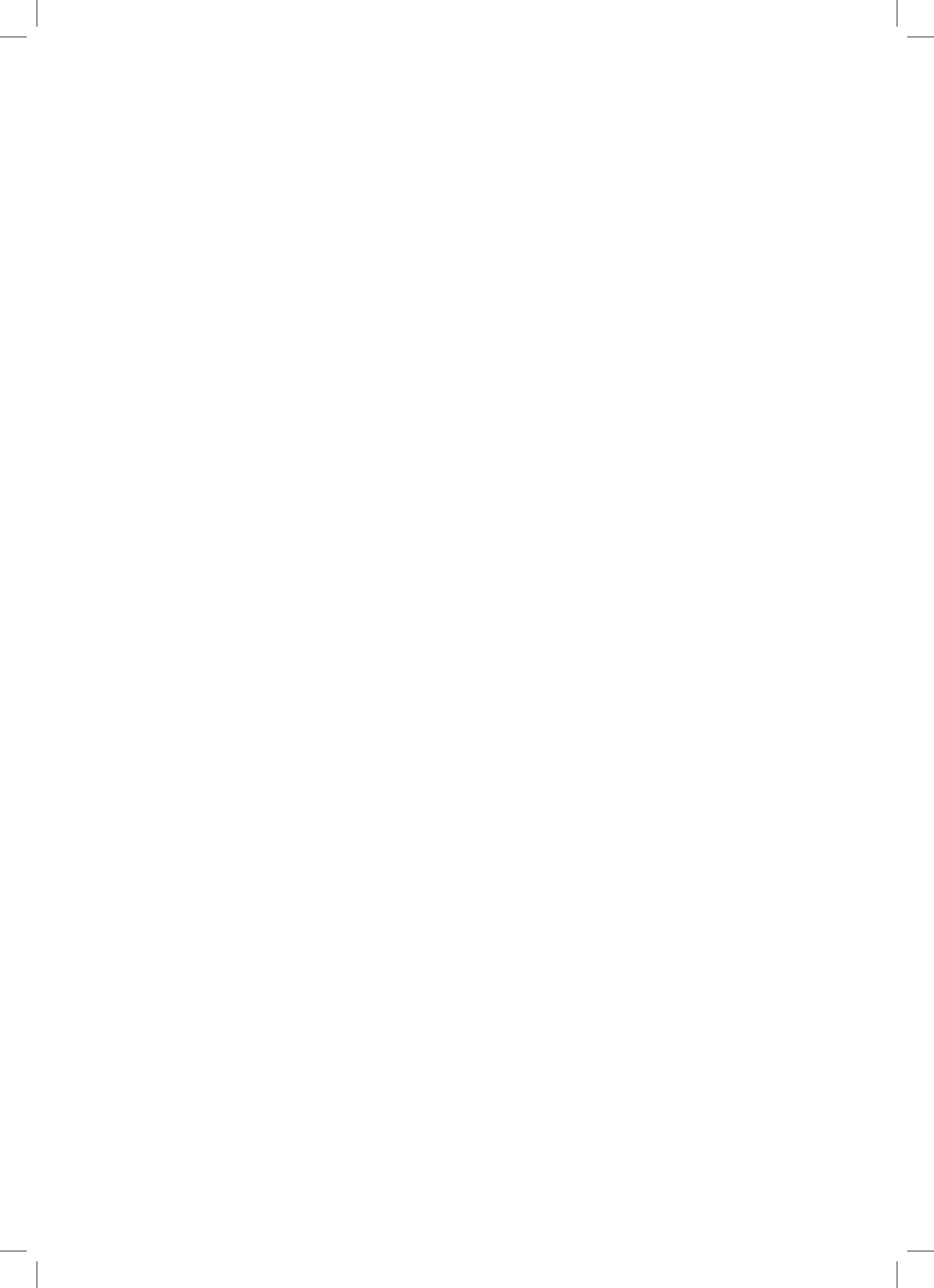
Fabio Jurado Valencia

Profesor

Maestría en Educación

Instituto de Investigación en Educación

Universidad Nacional de Colombia





El desarrollo de las competencias en lectura y escritura desde la educación ambiental: un proyecto de aula en la Institución Educativa Latorre Gómez, del municipio de El Retorno, Guaviare

Sandra Bravo Trujillo¹
Correo electrónico: sbravodamas12@hotmail.com

¹ Profesora de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural, San José del Guaviare. Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Surcolombiana. Magíster en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia.



Lo que nos propusimos

Fue en abril de 2011 cuando llegué a la Institución Educativa Latorre Gómez a trabajar como docente del área de lenguaje. Además de las labores como profesora de esta área, tuve que asumir la dirección del grupo Octavo C. Poco después de llegar a la institución, supe que este grupo era considerado por los docentes y directivos como el “peor” del colegio. A todos les producía rechazo tener que trabajar con él.

La situación que afrontaba como directora y profesora de lenguaje de este grupo me desconcertaba. Al principio no sabía qué hacer, qué decisiones pedagógicas tomar, pues era verdad lo que había escuchado: el grupo

no era nada fácil. Estaba formado por 38 estudiantes en edad adolescente, entre niñas y niños, provenientes algunos de la zona rural e internos en la institución. Sus condiciones familiares y económicas, no muy favorables, incidían en el comportamiento que asumían en el aula: eran activos, inquietos, “indisciplinados” e “inaguantables”, expresiones que utilizaban muchos de los docentes para referirse a ellos.

Al ser interrogados por lo que les gustaría hacer en clase, los estudiantes hicieron una propuesta que marcaría el rumbo de mi acción pedagógica: salir del aula. Querían aprender en espacios distintos al salón de clase, experimentar ese mundo de la vida al cual pertenecían, pero del que muchas veces la escuela los separaba. Estaban cansados de estar encerrados en los salones del colegio y esperaban que yo, como directora de grupo, los ayudara a salir de esa situación. Sumado a esto, identifiqué en el grupo una falta de conocimiento de los lugares llamativos de la zona, lo cual no era difícil de entender, pues muchos de ellos eran oriundos de otros municipios del departamento o de otros departamentos. Es ahí cuando surge la idea de implementar un proyecto de aula, cuyos principales escenarios fueran los lugares representativos del contexto cercano.

Después de trabajar un tiempo en la idea, surgió el proyecto de aula que será descrito en el presente artículo: “El Retorno tiene lugares hermosos, pero olvidados o desconocidos para nosotros”. Este proyecto buscó articular las áreas de lenguaje y educación ambiental, alrededor

del objetivo de fortalecer las competencias en lectura y escritura de los estudiantes, por medio de la producción de textos sobre algunos lugares del entorno cercano. Otro de los objetivos del proyecto fue promover actitudes y valores para el cuidado del medio ambiente, así como el conocimiento e identificación de las causas de algunos problemas ambientales.

El desarrollo de las mencionadas competencias, valores y actitudes se vinculó a la conceptualización de algunos temas relacionados con el medio ambiente. Esa conceptualización, a su vez, se usó para analizar y proponer soluciones frente a problemas ambientales como el calentamiento global y el efecto invernadero. Estos son temas de interés local y global, por lo que abordarlos les permitió a los estudiantes no solo comprender las problemáticas de su contexto, sino también las planetarias y desarrollar una conciencia crítica frente a la responsabilidad ambiental, que es de todos. En suma, con este proyecto, se buscó promover la reflexión ambiental sobre el contexto local, a través de la lectura y la escritura, para luego trascender hacia el análisis de problemáticas ambientales de carácter global.

Vale la pena mencionar que esta propuesta es coherente con el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Latorre Gómez, pues la visión y la misión del colegio propenden por una formación agropecuaria sostenible, orientada hacia el cuidado y la conservación del medio ambiente. Además, el contexto de la región, la riqueza de

la flora y la fauna exótica, las huellas que han dejado la colonización y otros hechos que marcan la historicidad de los habitantes de la región, la realidad social y cultural del lugar, son aspectos que justificaron la realización de este proyecto.

En lo que sigue, se describe con más detalle el proyecto de aula y los resultados obtenidos tras su implementación. Para ello, se presentará, en primer lugar, el contexto social de la institución educativa en la que tuvo lugar la experiencia; posteriormente, se hará referencia al marco conceptual que sustenta la propuesta y, seguidamente, se expondrán los aspectos metodológicos de la investigación. Finalmente, se mostrarán los resultados y las reflexiones que surgieron de la experiencia.

El contexto del proyecto

Como ya se ha señalado, el proyecto se llevó a cabo en la Institución Educativa Latorre Gómez (en adelante, INELAG), situada en el corazón de El Retorno, municipio del departamento del Guaviare, a aproximadamente 30 Kilómetros de San José del Guaviare. La institución educativa está dividida en dos sedes: la Alfonso Briceño, que se encuentra localizada hacia la vía de la piscina municipal, donde están los grados de transición a tercero; la otra es la sede central, que está ubicada sobre la avenida principal del municipio y en la que desarrollan

sus actividades los estudiantes de grados cuarto a once. Esta institución educativa es la única que existe en el casco urbano y está al servicio de los habitantes tanto de la zona urbana como de la rural; la formación que brinda es agropecuaria, y su énfasis es el cuidado y la conservación del medio ambiente.

El INELAG se fundó en la época de la migración o movilidad de la población del interior del país al Guaviare en busca de la oportunidad de adquirir un terreno y de tener una nueva vida, proceso que aconteció entre 1967 y 1969. En su programa radial, el periodista Orlando

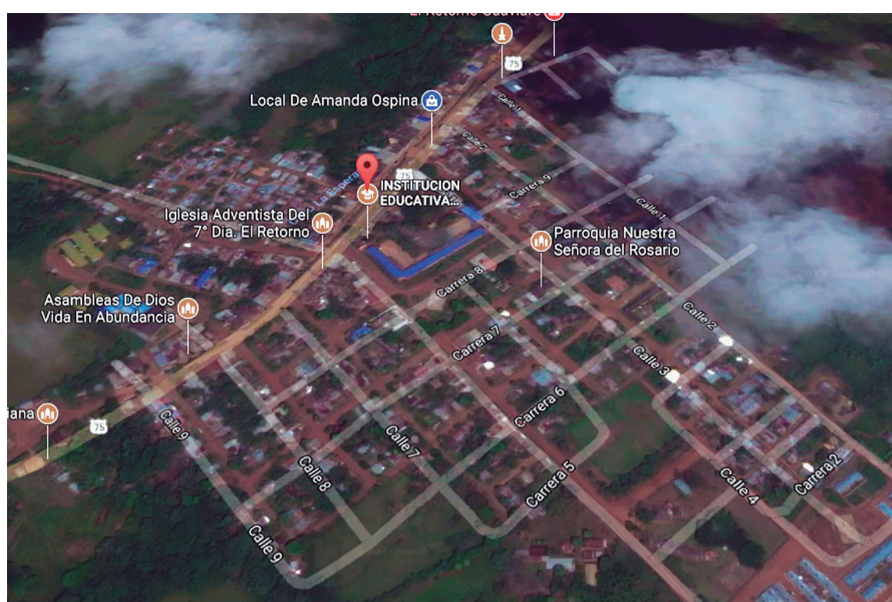


Figura 1. Ubicación de la Institución Educativa Latorre Gómez, en el municipio de El Retorno.

López invitaba a colombianos desempleados y desplazados por la violencia a que viajaran al municipio de El Retorno a comprar una casa y a trabajar allí. Los que aceptaron la invitación se alojaron cerca de Caño Grande, en campamentos donde funcionaban unos talleres comisariales. Los colonos permanecieron en el lugar hasta que se construyeron sus ranchos en el poblado.

Debido al incremento de la población infantil, se vio la necesidad de fundar una escuela provisional que funcionaba en un kiosco de paja, ubicado en la entrada del caserío; su primera maestra fue María Teresa Ocampo. La escuela inició labores en julio de 1968 con dos cursos: primero y segundo; en 1969 se desarrolló normalmente el primer año lectivo, gracias al nombramiento de cinco maestros y un director. En ese momento, las labores educativas se realizaban en seis aulas construidas rústicamente, al aire libre y con un solo techo. En el año de 1973 se fundó el colegio Latorre Gómez, cuya infraestructura física y planta de docentes se ha fortalecido con los años, para responder a la demanda de estudiantes del municipio de El Retorno.

La INELAG está situada en un contexto propicio para el desarrollo del proyecto, debido a lo exótico de sus ecosistemas, a la riqueza de su flora y fauna, y a la existencia de múltiples problemáticas ambientales en su entorno. Con respecto a esto último, es necesario señalar que el municipio de El Retorno es producto de los procesos de colonización que han tenido lugar desde la década de 1930, y que se han caracterizado por la extracción de los

recursos naturales. La colonización trajo consigo problemas ambientales como la tala y quema de la selva, y el manejo irracional de los recursos naturales. Asimismo, la falta de alternativas económicas viables, la marginalidad geográfica y la baja presencia institucional, facilitaron la consolidación de los cultivos ilícitos y desencadenaron una reversión del proceso de colonización.

En cuanto a las características de la población del municipio, hay que decir que es de carácter flotante y que el 5.2% de ella es indígena, ya que en la zona se encuentran tres resguardos integrados por nueve comunidades indígenas. Además, existe un porcentaje alto de población femenina, con respecto a la masculina, que participa en las actividades económicas del municipio y que asume sola la crianza de sus hijos. Es en este contexto, con estas características ambientales y sociales, en el que se llevó a cabo el proyecto de fortalecimiento de la lectura y la escritura a través de la educación ambiental.

El enfoque conceptual

Para el desarrollo del proyecto, se tuvieron en cuenta algunas consideraciones conceptuales sobre la lectura y la escritura, la educación ambiental y los proyectos de aula. En cuanto a la lectura, se partió de la definición de esta como un proceso, a la vez individual y social, en el que el

lector pone en juego sus saberes, competencias e intereses y configura un universo de sentido, en el marco de un contexto socio-cultural; en suma, el proceso de escritura implica producir el mundo del lector (MEN, 1998, 51).

Por otra parte, partimos de la idea de que los procesos de lectura y escritura no están desligados de la competencia comunicativa, definida por Dell Hymes como “el uso real del lenguaje en situaciones concretas” (1996, 16), esto es, el uso de la lengua en contexto o en vínculo con las vivencias socioculturales, teniendo en cuenta que este uso implica la existencia de diferentes niveles comunicativos de cada hablante-oyente. Con base en este referente, se analizaron los ejercicios de lectura y producción escrita de los estudiantes a partir del uso del lenguaje y los contextos comunicativos; se trata de reconocer la pertinencia de realizar procesos de interpretación y producción textual en un marco de referencia, en lugar de desligarlos de la realidad observable.

En el proyecto también se tuvo en cuenta la noción del ejercicio de la escritura como un proceso que involucra las experiencias de los sujetos, así como los textos que han leído y producido a lo largo de sus vidas. Al respecto, Paul Ricoeur (1987 y 1996) señala que en el acto de la lectura, el horizonte o mundo del lector dialoga con el horizonte o mundo del texto. En el caso del proyecto que nos ocupa, se realizaron ejercicios de lectura y escritura que permitieran establecer un diálogo entre

las experiencias de los estudiantes en el contexto local y problemáticas medioambientales de carácter global.

En suma, la perspectiva asumida en el proyecto fue la de preguntarse, antes de iniciar la propuesta pedagógica, cómo eran el contexto, y la historia personal y colectiva de los jóvenes participantes, lo que implicó darle importancia, por ejemplo, al hecho de que muchos de ellos vinieran de la zona rural, cercana o lejana, de familias donde solo existía una semioesfera (Lotman, 1996) para el trabajo, no para la lectura y la escritura.

Sobre la educación ambiental

Para abordar el tema de la educación ambiental, se expondrán, en primer lugar, las recomendaciones al respecto que se han realizado en el marco de importantes conferencias internacionales. Por ejemplo, en la conferencia de Estocolmo de 1972, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), dedicada a la discusión sobre el estado del medio ambiente y el hábitat, se señaló la necesidad de diseñar una propuesta interdisciplinaria para la educación ambiental, que abarcara tanto la educación formal como la informal.

Por otra parte, en el seminario de Belgrado, se propuso la creación de un programa internacional de educación ambiental, liderado por la UNESCO y el PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente). “Este programa enfatizó en la importancia de asumir el medio

ambiente como la interacción entre el medio natural, social, cultural, en el marco de las diversas alternativas de desarrollo y trazó las directrices sobre cómo trabajar este tema a nivel internacional” (MEN y MMA, 1998). La forma de concebir el medio ambiente en este seminario fue adoptada en el proyecto, es decir, se intentó sobrepasar la visión del medio ambiente como un sinónimo de medio natural, y de explorar su relación con factores de carácter social y cultural.

En otra conferencia internacional sobre el tema: la reunión intergubernamental realizada en Tbilisi, en 1977, “se aportaron los elementos para la construcción sobre métodos integradores, acordes con la necesidad y la caracterización global de la problemática ambiental” (MEN y MMA, 2012, 5); allí se planteó la necesidad de incluir la educación ambiental en los procesos educativos. Por otra parte, en la conferencia de Moscú, de 1987, se diseñaron

algunas estrategias de carácter curricular, con base en la interdisciplina y la integración para apoyar la educación ambiental en el mundo; en este encuentro se llegó a un consenso con respecto al concepto de educación ambiental, asumida como un proceso en el cual los individuos y las colectividades se hacen conscientes de su entorno, a partir de los conocimientos, los valores, las competencias, las experiencias y la voluntad para resolver problemas ambientales presentes y futuros. (MEN y MMA, 1998, 10)

En este escenario se plantearon las bases de la integración curricular, para apoyar el tema de mayor preocupación mundial: el deterioro del medio ambiente, causado por la falta de conciencia de los habitantes del planeta, al no asumir las interacciones con el medio con responsabilidad ecológica. Según las conclusiones de este congreso, la educación en general deberá orientarse a partir de procesos de concientización en torno al buen manejo y aprovechamiento de los elementos de cada lugar, pues el actuar local o regional es también de impacto global. Finalmente, “en 1991 se desarrolló en Malta el seminario para la inclusión de la educación ambiental en la básica primaria y, en El Cairo, para la inclusión en la secundaria. De estos seminarios surgieron algunas recomendaciones como la participación de los docentes en el diseño de un currículo que incorpore la educación ambiental, su inclusión en todos sus planes y procesos escolares” (MEN y MMA, 1998). Como muestran los anteriores referentes internacionales, se ha reconocido a nivel mundial la importancia de convertir la educación ambiental en un eje transversal del proceso educativo.

Ahora veremos cuál es el lugar de la educación ambiental en la legislación colombiana. En el país, se han dado los avances necesarios para poner en práctica una propuesta educativa de educación ambiental como eje transversal. Documentos como el CONPES, DNP 2541, DEPAC, que se refiere a la creación de una política nacional de educación ambiental para Colombia, lo demuestran,

así como la creación del Ministerio del Medio Ambiente, ente que establece entre sus lineamientos políticos un mecanismo de concertación con el Ministerio de Educación Nacional, para “la adopción conjunta de programas y planes de estudio y propuestas curriculares en materia de educación ambiental” (MEN y MMA, 2002). Estos dos ministerios crearon los lineamientos de la política de educación ambiental para el país.

La Política Nacional de Educación Ambiental es el documento legal a través del cual se establecen los parámetros para la inclusión y el desarrollo de la educación ambiental como eje transversal de los procesos educativos de nuestro país; su objetivo principal “es proporcionar un marco conceptual y metodológico desde la visión sistémica del medio ambiente y la formación integral del ser humano, [ya que] orienta las acciones que en materia de educación ambiental se adelantan en el país en los sectores formal e informal” (MEN y MMA 2002, 51). En este documento se observa la orientación que la legislación colombiana propone para los procesos educativos desde el eje transversal de la educación ambiental, por eso se tuvo en cuenta en el desarrollo del proyecto.

Otro documento importante para el proyecto es el de los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental*, ya que la visión de educación ambiental presentada allí está integrada por una serie de principios valiosos para orientar el trabajo en la escuela. En primer lugar, están los principios filosóficos y epistemológicos, que conducen a la consideración de la vida

como el principal valor; en segundo lugar, se encuentra el conocimiento común y científico y tecnológico, la naturaleza de la ciencia y la tecnología, sus implicaciones valorativas en la sociedad y su incidencia en el ambiente y en la calidad de vida. El documento proporciona, también, elementos para contextualizar los procesos de educación ambiental en las instituciones educativas y para promover la construcción de nuevos significados sobre el medio ambiente a través del ejercicio de la participación y del trabajo colectivo (1998, 15).

Esos elementos que proporcionan los lineamientos curriculares hicieron posible convertir la educación ambiental en un eje transversal para el trabajo con los estudiantes de la Institución Educativa Latorre Gómez en los ámbitos de la lectura y la escritura. Lo mismo ocurre con otro documento de la legislación educativa que se tomó como punto de referencia para el desarrollo del proyecto pedagógico: los Estándares de Competencias Básicas, tanto de lenguaje como de educación ambiental. Los referentes filosóficos y epistemológicos que proporcionan estos documentos permiten abordar el “mundo de la vida” (Husserl, 1986) como un escenario para la construcción del conocimiento, ya sea científico o no científico; es decir, esas experiencias de nuestra vida cotidiana, ese mundo que vivimos y compartimos, en nuestra casa, escuela o colegio, en el barrio, se conciben como el punto de partida para la construcción del conocimiento.

Proyecto de aula

La propuesta del proyecto de aula fue la estrategia pedagógica que permitió articular las áreas de lenguaje y educación ambiental, la construcción del conocimiento desde el contexto como escenario de aprendizaje y la participación de los diferentes actores de la comunidad. El proyecto de aula, según Josette Jolibert, “es algo más que una simple estrategia o un método, es una herramienta de cambio profundo, una herramienta de transformación de las estrategias de formación” (1999), así como “una opción filosófica que contiene una concepción del tipo de persona y de comunidad que queremos que se construya [...]” (Jolibert, 2000, 6). El proyecto de aula no solo orienta de una mejor forma el trabajo del maestro, sino que potencializa el aprendizaje de los estudiantes a partir de la indagación, esto es, de las preguntas que ellos mismos se hacen sobre el mundo.

Jolibert y Sraïki (2009) señalan que para desarrollar el trabajo por proyectos en el aula se deben tener en cuenta las siguientes etapas: primero, la definición y planificación del proyecto, en la que se reparten las tareas y los roles, se realiza un contrato colectivo y otro individual por parte de los estudiantes con la orientación del docente; se explicitan los contenidos del aprendizaje y las competencias que cada uno construirá. Luego viene la etapa de realización de las tareas que han sido definidas y la construcción progresiva de

los aprendizajes; en esta se cumple de forma gradual con las tareas individuales y colectivas que se propusieron y se concertaron.

Finalmente, se encuentra la etapa de evaluación del proyecto, tanto colectiva como individual, cuyo fin es constatar si los objetivos o metas propuestas se lograron y en qué medida. En esta etapa se verifican los diferentes niveles de desempeño que cada estudiante o grupo de estudiantes alcanzó en el proyecto, a través de criterios e instrumentos de evaluación explícitos. En el proyecto que nos ocupa se desarrollaron las tres etapas señaladas, tal como se describe a continuación.



Figura 2. Vía de entrada al municipio de El Retorno

Desarrollo y resultados del proyecto de aula “El Retorno tiene sitios hermosos, pero olvidados o desconocidos para nosotros”

Durante la etapa de planificación del proyecto, que finalmente se llevó a cabo con todos los estudiantes de grado octavo, se seleccionó un referente conceptual para definir los objetivos del aprendizaje: los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Para ello, se identificaron, en este documento, los factores de producción, comprensión e interpretación textual, literatura y ética de la comunicación que era conveniente incluir en el proyecto; sin embargo, se reparó sobre todo en lo referente a la producción, comprensión e interpretación textual, por ser este el énfasis del proyecto.

En cuanto a la producción textual, lo que orientó el trabajo fue la producción de textos escritos en situaciones auténticas de comunicación y el uso de estrategias de producción textual. Los subprocesos que permitieron el desarrollo del trabajo fueron los siguientes:

- “Diseño un plan textual para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.”
- “Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.”
- “Reescribo el texto a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.”
(MEN, 38)

En esta etapa también se definieron los objetivos del proyecto: que los estudiantes leyeran e interpretaran críticamente textos de carácter informativo y literario, relacionados con el cuidado y la protección del ambiente; fortalecer la habilidad de los estudiantes para elaborar síntesis y mapas conceptuales, y para clasificar y organizar los datos recogidos en la observación de los lugares visitados y, finalmente, promover la escritura de textos narrativos y descriptivos sobre esos lugares.

Otra actividad realizada durante la etapa de planeación fue la programación de las salidas de campo. Para ello, definimos de forma colectiva los lugares que visitaríamos, el objetivo de nuestra salida y lo que íbamos a hacer con los insumos recogidos en cada visita. Con este fin, hicimos un listado de los lugares llamativos o significativos del municipio de El Retorno, no solo en el casco urbano sino también en la parte rural; los estu-

diantes propusieron otros lugares que no pertenecían a El Retorno sino a San José, que ellos querían conocer.

Aunque sabíamos que no era fácil llevar a los estudiantes fuera de la institución para una clase de lenguaje, pues esto es usual en las clases de agrícolas, pecuarias y hasta de educación física pero no en las de lenguaje, nos dispusimos a cumplir con el debido proceso para obtener el permiso institucional y realizar las salidas de campo. No era fácil hacer este trabajo, ya que los grupos de octavo eran numerosos ese año y estaban formados por alumnos con dificultades disciplinarias y problemas académicos. Pese a ello, se logró obtener el permiso y se procedió a realizar un pacto de comportamiento con el grupo, que incluyó también los objetivos y parámetros para la salida a cada lugar. Las propuestas de los estudiantes fueron acogidas para la definición de tales objetivos, y orientadas por la profesora hacia los aprendizajes esperados en el proyecto. A continuación, se describen de manera sucinta algunos de los lugares visitados y se muestran ejemplos de textos escritos por los estudiantes durante el proceso.

Primera salida: el muelle y el puente Caño Grande

El muelle y el puente Caño Grande se localizan en la entrada del municipio de El Retorno. La visita a este lugar se realizó con uno de los grupos de octavo, con el objetivo de observar sus características y de hacer un inventario de los elementos del entorno. Al llegar al muelle, los estudiantes tenían que recorrerlo y observarlo, para luego escribir una descripción de los siguientes elementos: su ubicación, la forma en que estaba construido, el uso y cuidado del lugar por parte de los usuarios y visitantes. También se los motivó a escribir cómo había sido la experiencia de visitar el lugar.

Luego regresamos al aula para ultimar los detalles del trabajo final que debían entregar: una ficha narrativa y descriptiva del lugar visitado, teniendo en cuenta el impacto causado sobre el medio ambiente, la visita de los usuarios a este lugar, el mantenimiento del muelle, el puente y el río Caño Grande. Uno de los textos escritos por los estudiantes fue:

EL MUELLE

El muelle se encuentra ubicado hacía la salida de San José está conformado por una plancha de cemento, encima de la plancha hay construida 5 sillas alrededor está encerrado con varillas de tubo de color amarillo también al lado le pasa un caño se puede observar canoas, piedras, basuras; este muelle fue construido en el año 2006 por parte de la alcaldía municipal, en el invierno el agua puede cubrir la plancha tiene una escalera para bajar hacia una pequeña playa que en época en verano se puede visualizar. Allí se unen dos caños que forman el caño grande a un lado podemos ver un puente de material donde se transportan los carros es un lugar muy tranquilo y también muy fresco.¹

En el texto se observa un uso adecuado de la descripción, que le permite al lector conocer los elementos que conforman el lugar y sus características. Asimismo, el estudiante-autor proporciona información pertinente sobre la ubicación del lugar y tiene en cuenta características ambientales de la región, por ejemplo, al referirse a lo que ocurre con el muelle en verano y en invierno. A nivel formal, es notoria la ausencia de algunos signos de puntuación, si bien esto no afecta la comprensión general de las ideas que se quieren expresar; este aspecto fue objeto de reflexión con los estudiantes. Finalmente, cabe señalar que aunque en el texto se mencionan las basuras, no hay una reflexión sobre esta problemática ambiental, lo que hubiera resultado interesante.

¹ Todos los textos de los estudiantes son transcritos tal y como ellos los entregaron.

Segunda salida: El Garcero

Debido al éxito de la primera salida, los directivos de la institución no pusieron objeciones para realizar la segunda. Los estudiantes ya conocían la metodología de trabajo y los compromisos colectivos que debían respetar para darle continuidad al proceso, así que no se presentó ningún inconveniente.

El Garcero, un lugar que algunos estudiantes no conocían o no sabían que existía, queda ubicado a la salida noroccidental del municipio El Retorno. No era usual visitar este lugar, ya que para muchos “había pasado a la historia” y solo llamaba la atención por un festival anual que se realiza allí: el Festival del Garcero. En grupos, los estudiantes hicieron un recuento del lugar, y señalaron que tal vez los indígenas se comían los huevos de las aves y por eso disminuía la población de estas aves. También plantearon la hipótesis de que las aves se habían desplazado a otro lugar a causa de las fumigaciones aéreas.

Las observaciones sobre este lugar y las hipótesis de cada uno de los grupos propiciaron un debate acerca de la importancia de cuidar los lugares naturales del municipio y sobre el valor ecológico de los mismos, ya que el departamento del Guaviare está orientando su economía hacia el ecoturismo. Después, se preguntó a los habitantes del lugar acerca de la historia de El Garcero, con el fin de enriquecer los textos con esta información. En algunos de sus trabajos, los estudiantes incluyen los datos proporcionados por los habitantes. Veamos un ejemplo:



Figura 3. Muelle de Caño Grande

EL GARCERO

Es un sitio ubicado al costado de la planta eléctrica, se encuentra a unos metros de distancia del pueblo.

Es un lugar muy encantador lleno de vida y dueño de una belleza impresionante, con mucha flora y fauna. Allí habitan algunas clases de animales como el cachirre, guacharaca, venado, pájaros de toda clase pero existe nuestro protagonista que le da vida a toda la laguna la garza; esta es un ave muy hermosa por su color blanco. Regresando al tema el Garcero, fue creado por sí mismo sin intervención del hombre. Su extensión es calculada entre 20 metros de ancho por 50 metros de largo también es una zona de terreno húmedo y selva espesa.

Este lugar recibió este nombre porque todos los años allí mismo más de 1000 garzas encuban sus huevos donde más tarde saldrán hermosas crías y con sus chillidos forman una melodía, se escucha a varios metros de distancia.

En la tarde cuando se comienza a ocultar el sol comienzan a llegar las garzas más grandes y en el cielo se forman nubes de garzas blancas y copos que al llegar a sus nidos es cuando ese sitio saca a flote su magia.

También existe una celebración que se hace en su nombre. Este recibe el nombre el Garcero, esta feria se realiza con el fin de exponer lo aprendido, donde se muestra el baile del joropo, obra de teatro. En la noche se realiza coleo y toreo. Esto es la feria del Garcero.

En el texto, el estudiante-autor describe las principales características del lugar y aborda un tema relacionado con el medio ambiente, que no se había mencionado en la consigna de la actividad: la fauna. Por otra parte, aunque en el texto se expresan varias ideas con claridad, se observa cierta desconexión entre ellas, lo que muestra la necesidad de trabajar en la coherencia y de realizar procesos de planeación textual. Finalmente, en el texto se observan varios errores de ortografía, lo que fue una constante en los trabajos de los estudiantes pero también fue objeto de reflexión.

Tercera salida: la playa del amor

Este lugar está ubicado en la misma dirección de El Garcero. Fue seleccionado por los estudiantes por su interés en recorrer los sitios cercanos al Río Caño Grande. La decisión de hacer este recorrido fue acertada, pues a través de él pudo observarse el nivel de contaminación de esta fuente de agua “pura” y discutir sobre el impacto de la comunidad en este fenómeno. Veamos, ahora, uno de los textos de los estudiantes sobre la playa del amor:

PLAYA DEL AMOR

Es un citio ubicado al costado de la manga de coleo se encuentra mas o menos a unos 400 metros del pueblo.

Es un lugar bonito lleno de vida y dueño de mucha belleza impresionante con mucha flora y fauna. Allí habitan algunas clases de animales como cachirres chigüiros peces venados guacharacas.

Es un sitio que además que se presta para ir a pasear también favorece ir a pezcar a comprar y poder disfrutar vañándose.

Es un lugar que su extensión es calculada entre los 30 metros de ancho y 60 metros de largo también es una zona de terreno húmedo y selva espesa.

Este lugar recibió este nombre porque hay mucha gente que aprovecha para ir a acampar o hacer sus almuerzos y pasarla bien.

Este es un lugar obra de la naturaleza queda en la vuelta de caño grande.

En el anterior texto se observa, a nivel formal, una ausencia de signos de puntuación y varios errores de ortografía, por ejemplo, en las palabras “citio”, “pezcar” y “vañándose”. Pese a ello, el estudiante-autor logra describir de forma objetiva algunas características del lugar. Quizás el mayor problema del texto es la falta de articulación entre las partes: el estudiante pasa de una idea a otra rápidamente y sin conectar unas partes del texto con las demás, lo que

hace que el texto parezca una lista de elementos, más que una composición coherente. Pero lo que nos interesaba probar era la capacidad para describir y narrar y, en consecuencia, la capacidad para producir sentido a través de la escritura.

Cuarta salida: la manga de coleo

El último lugar visitado durante la primera fase del proyecto fue la Manga de Coleo. El objetivo de visitar este lugar fue completar el inventario de los sitios, no solo naturales sino artificiales que conforman el municipio, y mostrar que tanto los unos como los otros son patrimonio cultural y ecológico, y ayudan a enriquecer el paisaje. Ya que en el municipio de El Retorno y en todo el departamento del Guaviare, el coleo es uno de los principales eventos que se celebran en las diferentes ferias y eventos, se consideró oportuno incluir en el proyecto una visita a este lugar. A continuación, se presenta uno de los textos escritos por los estudiantes sobre la Manga de Coleo:

MANGA DE COLEO

Fue creada en el año 2000 han realizado muchos consiertos está ubicado a la salida de puente tabla se utiliza para encuentros de coleo se han reunido grandes artistas y deportista ahí se realizan ferias como la del campesino Garcero la manga de coleo mide 400 metros de ancho por 25 metros de ancho las baretas tienen tres metros de altura se construyó una caseta para las actividades en las tardes y en las noches y cuenta con una tarima en donde se sube el narrador a narrar los campeonatos.

En el año 2008 se construyó la plaza de toros es un lugar turístico y atractivo.

Aunque el estudiante-autor menciona varias características del lugar y algunos usos que les da la comunidad, es notoria la ausencia de cohesión en su texto. La falta de articulación entre las partes de este texto es mayor que en los casos anteriormente comentados. También se presentan algunos problemas de ortografía y sobre todo de puntuación, lo que se puede considerar, a partir de los ejemplos presentados, como una constante en los trabajos del grupo. En un trabajo posterior se fueron allanando estos vacíos gramaticales, volviendo sobre los mismos escritos; para entonces, los estudiantes tenían una mayor confianza en sí mismos, pues se había exaltado la estructura profunda de sus textos.

Otras lecturas y escrituras

Tras realizar las visitas a los cuatro lugares señalados, se pudo observar que los estudiantes habían enriquecido su conocimiento sobre el entorno, y habían desarrollado valores como la responsabilidad, la cooperación, el apoyo y la participación. Asimismo, se vio que cada una de las visitas realizadas suscitaba preguntas en los estudiantes, lo que propició de forma natural y auténtica la lectura sobre temas ambientales. Así las cosas, como se había previsto en el diseño del proyecto, la experiencia suscitó el interés de los estudiantes por fenómenos globales que inciden en el contexto local.

Los textos consultados y leídos durante el proceso giraron en torno a temas como el sistema climático y el clima global, el efecto invernadero, la lluvia ácida, la contaminación atmosférica, el calentamiento global, los problemas de la atmósfera terrestre, la importancia del agua, el agotamiento del suelo y sus recursos, y la contaminación. Asimismo, hubo tiempo para leer acerca de temas ambientales relacionados con el contexto local, como la flora y la fauna del Guaviare, sus fuentes hídricas, y sus ecosistemas, y para escribir sobre los efectos de algunas acciones realizadas en las fincas de los estudiantes que pueden afectar el medio ambiente, como las quemaduras, la tala de árboles y la ganadería extensiva.

A partir de lo leído, los estudiantes realizaron exposiciones, elaboraron folletos, tiras cómicas, volantes, escritos, entre otros tipos de texto.

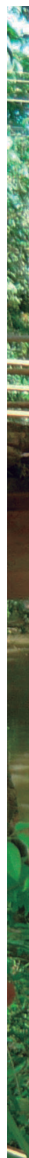




Figura 4. Puente de Caño Grande.

A continuación, se presenta uno de los textos escritos por los estudiantes sobre el tema del reciclaje:

EL RECICLAJE

Es el proceso mediante el cual se aprovechan y transforman los residuos sólidos recuperados y se devuelven a los materiales sus potencialidades de reincorporación como materia prima para fabricar nuevos productos.

También se pueden reciclar residuos orgánicos, residuos contaminados, residuos peligrosos. Y debemos reciclar según el código de colores

Rojo: residuos contaminados como residuos hospitalarios, negro: residuos orgánicos como desecho de frutas, verduras, residuos de comida y otros.

Verde: Residuos peligrosos como materiales sólidos líquidos y gaseosos.

Los beneficios que nos brinda son:

- Un valor agregado a los desechos.
- Una fuente de empleo.

Disminuye la contaminación ambiental y reduce la presión sobre los recursos naturales.

En su texto, el estudiante-autor presenta una definición del reciclaje, enumera los tipos de residuos que es posible reciclar y da algunas indicaciones para separarlos. En comparación con los textos antes comentados, en este se desarrollan las ideas de manera más organizada, y se encuentran menos problemas de puntuación y ortogra-

fía. Asimismo, si bien se pueden ampliar algunas de las ideas expuestas, se presenta información clara y precisa para los interesados en el tema del reciclaje.

Un balance del proceso

Debido a la heterogeneidad del grupo que participó en el proyecto, a la diversidad de sus intereses y necesidades, no siempre fue posible satisfacer las expectativas de todos; sin embargo, puede concluirse que la apuesta pedagógica fue acertada, pues la mayoría encontró la motivación para escribir y aprender sobre el medio ambiente. Es posible afirmar, entonces, que los lugares escogidos para las salidas funcionaron como semioesfera para que los estudiantes escribieran los relatos de sus experiencias, trajeran a su mente situaciones del mundo de la vida que estaban guardadas en su ser y que, finalmente, se convirtieron en pretextos para escribir sus textos.

Con respecto a los aprendizajes a nivel de escritura, puede decirse que los textos de los estudiantes presentan, en general, una coherencia global, ya que siguen un hilo temático, si bien, en algunos casos, no hay una adecuada integración entre las distintas partes del texto. En los textos de los estudiantes también se identificó un uso recurrente de los términos regionales, la referencia a información consultada en otras fuentes y cierta coherencia pragmática. Teniendo en cuenta lo anterior, y a partir de

las indicaciones de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, se puede sostener que, en general, las producciones de los estudiantes están en un nivel B, ya que sus textos presentan una consistencia semántica.

El proyecto también permitió poner en escena las habilidades de expresión oral de los estudiantes, a través de la participación en actividades como el debate y la mesa redonda. A partir de estas actividades fue posible identificar el conocimiento que los estudiantes habían alcanzado sobre los diferentes temas y realizar discusiones que ayudaron a fortalecer su conciencia ambiental. Así las cosas, los estudiantes de grado octavo reconocieron, a través de esta experiencia, la importancia de desarrollar sus habilidades de comunicación oral, pues esta es la competencia comunicativa que desarrollamos primero, en interacción con los otros.

En cuanto al medio ambiente, los estudiantes aprendieron sobre el impacto de las acciones humanas en su entorno, gracias a la consulta, lectura y análisis de diferentes temas de interés para la conservación y cuidado del medio ambiente. Uno de los mayores logros del proyecto fue, entonces, despertar el interés de los estudiantes sobre las consecuencias de sus acciones en el entorno.

Uno de los aciertos del proyecto fue el desarrollo de una etapa de socialización y evaluación. La socialización se realizó durante la semana cultural del colegio, y consistió en presentar el material producido durante el proceso: plegables, afiches, volantes y, finalmente, un

portafolio con la descripción de los lugares visitados. La evaluación, por su parte, fue realizada a partir de un esquema con criterios explícitos. Este esquema sirvió para que los estudiantes tuvieran unos criterios claros para orientar el desarrollo de las actividades propuestas.

Realizar los procesos de autoevaluación y coevaluación del proyecto no fue una tarea fácil, pues los estudiantes estaban acostumbrados a la evaluación vertical y unilateral del docente y, por tanto, no aceptaban hacer una autoevaluación de sus tareas o trabajos, ni mucho menos recibir los comentarios de sus compañeros. Asimismo, no era usual para ellos trabajar a partir de esquemas o instrumentos de evaluación. A causa de esto, fue necesario implementar estrategias para que los estudiantes se evaluaran entre sí, y para que empezaran a valorar las observaciones y recomendaciones de sus compañeros, al verlos como pares académicos de los que podían aprender.

Después de realizar varias experiencias de autoevaluación y coevaluación, la actitud de los estudiantes cambió por completo: ya no era necesario buscar a alguien que propusiera su texto para ser evaluado por el grupo, sino que todos querían hacerlo. Se habían dado cuenta de lo enriquecedor que era ese ejercicio para identificar sus fortalezas, sus debilidades y los aspectos que necesitaban mejorar. Al final del proceso, los mismos estudiantes buscaban un par con el cual compartir los textos, y realizaban comentarios respetuosos, orientados al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de sus compañeros.

Finalmente, puede concluirse que el proyecto permitió fortalecer las habilidades en lectura y escritura de los estudiantes, sus aprendizajes sobre el medio ambiente y, sobre todo, su motivación para escribir y su capacidad de asombro frente al mundo de la vida y el contexto sociocultural.

Reflexiones finales

Concebir el desarrollo de las competencias en lectura y escritura desde la educación ambiental, a través de un proyecto de aula, es una experiencia enriquecedora tanto para los estudiantes como para los profesores. Es una oportunidad de avanzar hacia la integración curricular, promovida por muchos investigadores contemporáneos en pedagogía y educación, como Torres, Morín y Jolibert, quienes han planteado que el trabajo fragmentario y unilateral en la escuela no genera aprendizajes significativos.

En el caso del proyecto desarrollado, la integración curricular fue posible a través del diálogo entre las áreas de lenguaje, ciencias naturales y educación ambiental. No obstante, es necesario reconocer una dificultad que se presentó en el proceso: no se contó con el apoyo del docente de ciencias naturales, a pesar de haberlo invitado a participar. Esto puede explicarse por la cultura del trabajo unidisciplinario que prima en la institución educativa, y

por la ausencia de tiempo para trabajar de forma colaborativa con los pares académicos de áreas diferentes. Teniendo en cuenta que uno de los pilares de la integración curricular es el trabajo en equipo, el anterior es un obstáculo para avanzar en el proceso de romper con la división y fragmentariedad del aprendizaje escolar.

Frente a esto y a partir de la experiencia del proyecto desarrollado, cabe plantear que la integración curricular es menos difícil en el ciclo de básica primaria, ya que en este nivel educativo los procesos de aprendizaje suelen ser orientados por un solo profesor, quien, si así lo quiere, tiene la posibilidad de realizar por sí mismo actividades y proyectos que integren diferentes asignaturas. La integración en básica secundaria, por su parte, solo es posible si dos o más maestros se ponen de acuerdo para trabajar, a partir de un proyecto pedagógico.

Una reflexión, relacionada con lo anterior, que este trabajo pone sobre la mesa, es comprender que desarrollar las competencias en lectura y escritura de los estudiantes no solo es responsabilidad de los docentes de lenguaje, sino una tarea que exige la participación de los docentes de todas las áreas. Esto es así puesto que todos los campos del conocimiento presuponen el ejercicio de la lectura y la escritura, procesos fundamentales para comprender y construir nuevos horizontes de mundo.

Bibliografía

- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la Competencia Comunicativa. *Forma y Función*, 9. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 13-37.
- Institución Educativa Latorre Gómez. (2009). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. El Retorno, Guaviare.
- Jolibert, Josette. (1999). *Interrogar y producir textos auténticos: experiencias cotidianas en el aula*. Santiago: Dolmen.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Lotman, Y. M. (1996). *La semioesfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- MEN. (1998a) *Lineamientos Curriculares en Ciencias naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- MEN. (1998b). *Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá. Serie Documentos de Trabajo.
- MEN. (1998c). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- MEN. (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Disponible en <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>
- MEN. (2006). *Estándares Curriculares de Competencias Básicas*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. y MMA. (1994) *Decreto 1743*. Bogotá: MEN y MMA.
- MEN. y MMA. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá. MEN y MMA.
- Ricoeur, Paul. (1987). *Tiempo y narración. Vol. I*. Madrid: Cristiandad.
- Ricoeur, Paul. (1996). *Tiempo y narración. Vol. III*. México: Siglo XXI.



El No. 22 de los *Cuadernos del Seminario en Educación* es una publicación del Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia y de la Secretaría de Educación del Departamento del Guaviare. El texto principal se armó con caracteres de la familia Caslon; los títulos y subtítulos con caracteres Myriad. La impresión, encuadernación y acabados se terminaron en Bogotá D.C., en junio de 2019, en los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S.

