

“ÉRASE UNA VEZ... LA MAGIA DEL CUENTO”

-El cuento como estrategia didáctica para fortalecer procesos de lectura y escritura de estudiantes del grado primero de la Institución Educativa José Eusebio Caro Sede Los Campos, año 2016-



JUAN CARLOS QUIÑÓNEZ VIDAL

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Línea de profundización en Pedagogía de la lectura y la escritura
Programa Becas para la Excelencia Docente
Ministerio de Educación Nacional
Popayán, septiembre de 2017

“ÉRASE UNA VEZ... LA MAGIA DEL CUENTO”

-El cuento como estrategia didáctica para fortalecer procesos de lectura y escritura de estudiantes del grado primero de la Institución Educativa José Eusebio Caro Sede Los Campos, año 2016-

Trabajo de grado para optar el título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

JUAN CARLOS QUIÑÓNEZ VIDAL

Director

Ph.D Luis Arleyo Cerón Palacios

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Línea de profundización en Pedagogía de la lectura y la escritura

Programa Becas para la Excelencia Docente

Ministerio de Educación Nacional

Popayán, septiembre de 2017

Nota de aceptación

Director _____
Ph.D Luis Arleyo Cerón Palacios

Jurado _____
Ph.D Adriana del Rocío Hernández Yasnó

Jurado _____
Mg. César Eduardo Samboní Quintero

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 16 de septiembre de 2.017

Agradecimientos

A Dios y a la Virgen por iluminarme el camino para alcanzar esta meta y dar lo mejor de mí.

A mis padres por sus enseñanzas, para hacer todo con el mayor grado de excelencia.

A la valiosa colaboración y orientación de las Magister Claudia Pinzón, María Alejandra Pino y al Ph.D Luis Arleyo Cerón Palacios.

Al apoyo incondicional de mi familia, que día a día nos dan fuerza para salir adelante y a mis hijos que son el motor de mi vida para alcanzar los propósitos planeados.

Al Ministerio de Educación Nacional por brindarme la oportunidad de cualificar mi trabajo docente y a la Universidad del Cauca por contribuir a despertar el espíritu de la auto capacitación.

Al apoyo de todas las personas que contribuyeron para que este sueño se haga realidad.

Tabla de contenido

Agradecimientos	iv
Tabla de contenido	v
Lista de figuras.....	viii
Lista de anexos.....	ix
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción.....	1
Capítulo I. “Todos contaron un cuento”.....	5
-Estado de la cuestión -	5
1.1 Una mirada personal a la situación socio-histórica.	6
1.2 Antecedentes	6
1.2.1 Internacional.....	7
1.2.2 Nacional	7
1.2.3 Local	7
1.3 Marco referencial teórico conceptual	8
1.4 Referente metodológico	17
1.4.1 Enfoque de investigación	17
1.4.1.1 Enfoque semiótico desde el área disciplinar	17
1.4.2 Tipo de investigación.....	18
1.4.3 Método	18
1.4.3.1 Método abductivo desde el área disciplinar	18
1.4.4 Fases de la investigación.....	18

1.4.5 Técnicas de investigación	19
1.4.5.1 La observación participante.....	19
1.4.5.2 La entrevista	19
1.4.5.3 La Revisión documental.....	19
1.4.5.4 El Conversatorio	20
1.4.5.5 Los talleres.....	20
1.4.6 Instrumentos de investigación	20
1.4.6.1 Formato de diario de campo	20
1.4.6.2 Guía de encuesta	21
1.4.6.3 Guía de entrevista	21
1.4.6.4 Transcripciones.....	21
1.4.6.5 Fichas de lectura	21
1.4.6.6 Cuadernos de los estudiantes	22
1.4.7 Procedimiento metodológico.....	22
1.4.7.1 Codificación, categorización, análisis e interpretación de datos.	23
1.4.8 Consideraciones éticas	25
Capítulo II. “Cuéntame un cuento como nunca antes lo has hecho”	26
-La sistematización de la experiencia investigativa-.....	26
2.1 Tengo en la mano un cuentoque se desaparece como el viento.	27
2.1.1 El cuento como estrategia didáctica, toda una ruta de búsqueda pedagógica.	27
2.1.2 Hacia una didáctica del cuento para fortalecer procesos mágicos	32
2.1.3 Los procesos de lectura y escritura, un río de emociones desde el libro álbum.	35
2.2 Magia, realidad y ficción en un contexto con producción.	41
2.2.1 Una lectura envolvente y un rol diferente.....	41
2.2.2 La magia del libro álbum, en los lectores participantes.....	43

2.2.3 El enfoque de procesos en la realidad de la composición textual.	45
2.2.4 El cuento desde el enfoque interactivo multimedial.	48
2.2.5 El cuento y el minicuento como una ruta hacia la escritura.....	49
Capitulo III. “Uno, dos y tres... otro cuento otra vez.”	53
-Memoria de la experiencia investigativa-	53
3. 1 Recordando con maña un cuento como una telaraña	54
–Memoria y triangulación investigativa-.....	54
3.2 Con el cuento, buscando encuentro -Hallazgos y proposiciones-.....	64
Conclusiones.....	68
Referente bibliográfico.....	69
Cibergrafía.....	70
Anexos.....	73

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Un recorrido, un referente y una ruta mágica.	5
<i>Figura 2.</i> Mapa referencial teórico conceptual.....	8
<i>Figura 3.</i> Una ruta metodológica.....	17
<i>Figura 4.</i> Codificación y categorización del diario de campo.....	23
<i>Figura 5.</i> Agrupación o disminución de categorías.....	24
<i>Figura 6.</i> Condensación categorías axiales	24
<i>Figura 7.</i> Condensación categorías selectivas.....	24
<i>Figura 8.</i> De la categorización a la producción textual.	26
<i>Figura 9.</i> Diseño de estrategia.....	27
<i>Figura 10.</i> Una memoria con vivencia, pensamiento y comparación.	53

Lista de anexos

<i>Anexo A.</i> Tabla 1. Fases del proyecto de intervención.....	73
<i>Anexo B.</i> Tabla 2. Tabulación encuesta.....	74
<i>Anexo C.</i> Formato encuesta a padres de familia.	75
<i>Anexo D.</i> Formato entrevista a madre de familia.....	75
<i>Anexo E.</i> Un cuaderno expresivo fuera del aula.	76
<i>Anexo F.</i> Tabla 3. Talleres del proyecto de intervención.	76
<i>Anexo G.</i> Tabla 4. Formato diario de campo.	77
<i>Anexo H.</i> Formato ficha de lectura.....	79
<i>Anexo I.</i> Tabla 5. Convenciones para diarios de campo, entrevistas y conversatorios.	79
<i>Anexo J.</i> Tabla 6. Ejemplo de inicio de modelo, condensación de sesiones.	80
<i>Anexo K.</i> Consentimiento informado.	80
<i>Anexo L.</i> Una lectura familiar antes de dormir.	81
<i>Anexo M.</i> Construyendo oraciones significativas.	81
<i>Anexo N.</i> Un fragmento para llevar y compartir en casa.	82
<i>Anexo O.</i> Encontrando vocales en el cuento.....	82
<i>Anexo P.</i> Identificando sonidos silábicos en el cuento.....	83
<i>Anexo Q.</i> Preguntas abiertas y expresión con el dibujo.	83
<i>Anexo R.</i> Taller de selección múltiple.	84
<i>Anexo S.</i> Lectura silenciosa en el aula.....	84
<i>Anexo T.</i> Un docente escritor.....	85
<i>Anexo U.</i> La expresión del maestro al narrar.....	85
<i>Anexo V.</i> El cuento y la interacción multimedial.	86
<i>Anexo W.</i> El minicuento como modelo textual.	86

Resumen

“Érase una vez... La magia del cuento”

El cuento como estrategia didáctica buscó fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado primero de la sede Los Campos de la Institución Educativa José Eusebio Caro. Esta investigación de intervención está inscrita dentro de los estudios cualitativos, abordó la investigación acción y se desarrolló en tres fases: descriptiva, de intervención e interpretativa. En el área disciplinar se tuvo en cuenta el enfoque semiótico y el método abductivo.

Con la estrategia “Cuéntame un cuento como nunca antes lo has hecho” se reconoció que el cuento es toda una ruta de búsqueda pedagógica, encaminada a fortalecer los procesos mágicos de lectura y escritura, que desbordó en los lectores un río de emociones mediante el libro álbum.

El hábito lector a temprana edad se fortalece con la magia del libro álbum, estimulando el gusto por la lectura y la composición textual en los participantes, esta última genera el arraigo de valores en la sociedad, el respeto por la diversidad y la interacción familiar.

El cuento desde el enfoque interactivo multimedial contribuyó al fortalecimiento de las habilidades de los niños en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, donde la narración breve y el minicuento se establecen como una ruta hacia la escritura, que estimulan la producción de ideas en un contexto de diversidad cultural y marginalidad.

La investigación finaliza con “Uno, dos y tres... otro cuento otra vez.” Qué presenta una memoria y triangulación de la experiencia investigativa.

Palabras Claves: Cuento-libro álbum- estrategia didáctica-lectura - escritura.

Abstract

"Once upon a time ... The magic of the story"

The story as a didactic strategy sought to strengthen the Reading and writing processes of the students in the first grade of the Los Campos of the Educational Institution José Eusebio Caro. This investigation is inscribed within the qualitative studies, addressed the action research and was developed in three phases: descriptive, intervention and interpretive. In the disciplinary area, the semiotic approach and the abductive method were taken into account.

With the "Tell me a story like never before you've done it" strategy, it was recognized that the story is a whole path of pedagogical search, aimed at strengthening the magic processes of Reading and writing, which overflowed in the readers a lot of emotions through the book.

The Reading habit at an early age is strengthened by the magic of the album book, stimulating the taste for Reading and textual composition in the participants, the last one generates the rooting of values in society, respect for diversity and family interaction.

The story from the interactive multimedia approach contributed to the strengthening of children's abilities in the use of information and communication technologies, where short story and mini story are established as a route to writing that stimulate production of ideas in a context of cultural diversity and marginality.

The investigation ends with "One, two and three... another story again." That presents a memory and triangulation of the investigative experience.

Keywords: Storybook-book-didactic strategy-reading-writing.

Introducción

La investigación tuvo como propósito fortalecer procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado primero, mediante el cuento como estrategia didáctica, en la Institución Educativa José Eusebio Caro sede Los Campos, jornada de la mañana, ubicada en Popayán. En este sentido, se desarrolló una intervención didáctica que buscó superar las dificultades en el área de lenguaje y específicamente en la lectura y la escritura de treinta estudiantes del grado en mención.

La institución está sumergida en el barrio que lleva su mismo nombre, entre viviendas de diversa condición socioeconómica, muchas construidas sobre pilotes de cemento o madera y en la ribera de la quebrada Pubús, entre cercados sellados con candados con diferentes fines. El barrio nace después del terremoto de 1983 (catástrofe natural que cambio la historia de nuestro territorio), con poblaciones provenientes de todo el país, que aprovecharon este evento para tratar de hacerse a una vivienda (con construcciones en madera, lámina, cartón y plástico) que con el tiempo, gracias al trabajo de sus habitantes, mejoraron sus condiciones. Aún se desplazan por caminos de humedad y de madera flotantes. Al mismo tiempo, los niños y jóvenes se mueven entre prácticas sociales de sobrevivencia ante su condición de vulnerabilidad social: manipulan lapiceros y armas corto punzantes de la misma manera, cuando las condiciones lo ameritan. Aquí se construye también una identidad expuesta al pandillismo, la droga, el “parcerismo” y el “gueto”, la violencia intrafamiliar, el desempleo y los embarazos a temprana edad.

En este contexto escolar se presenta como problemática esencial en el área de Lenguaje, las dificultades de lectoescritura que han sido diagnosticadas en los estudiantes de los grados terceros y quintos de la Institución a través de las pruebas Saber en los años comprendidos entre 2.013 – 2015, donde el Ministerio de Educación Nacional expresó que “no existían diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes promedio del establecimiento educativo”, en las áreas de matemáticas y lenguaje.

Además, esta intención se suscitó del interés del mismo Ministerio de Educación, de mejorar los procesos mencionados, debido a los resultados obtenidos a nivel regional y nacional en las pruebas nombradas, también por el bajo desempeño internacional en educación en la prueba “Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes” (Pisa), que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ocde) y que evalúa los desempeños académicos de los

escolares de quince años en diferentes países” (El Tiempo, 2014, p.1). Con esto, se pudo evidenciar que el nivel de lectura presentado por la nación, reflejó desempeños bajos en el área de Lenguaje y por ende en sus procesos escriturales, debido a que estos dos procesos tienen una estrecha relación. La suma del contexto social y escolar generó un interrogante: ¿cómo fortalecer los procesos de lectura y escritura, mediante el cuento, como estrategia didáctica, en los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa José Eusebio Caro, Sede Los Campos, año 2016?

En efecto, son varias las razones que justificaron esta investigación ante los problemas de orden social y académico como las expuestas en la contextualización. Sabemos bien que la lectura hace parte del devenir del ser humano, del diario vivir, de sus necesidades, fortalezas, gustos, irreverencias, es parte tangible del sujeto educativo, como actividad palpable a través del estudio de las diversas disciplinas, artes y técnicas; es necesario que los educandos mejoren día a día sus procesos de lectoescritura y de esta manera atisben el mundo, lo analicen, critiquen, infieran y se den cuenta que en pleno siglo XXI, las personas son valoradas, por sus competencias para realizar actividades, adquirir objetos, conseguir empleo o fomentar empresa.

Ahora bien, en el documento número tres, estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, del MEN, Republica de Colombia, de la Revolución Educativa, se plantea que el lenguaje forma parte de las características que definen al ser humano como especie única y que para su desarrollo, se orienta hacia el enriquecimiento de seis dimensiones: la comunicación, la transmisión de la información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. (MEN, 2006, p.21-22). En estos parámetros la lectura juega un papel primordial, utiliza el lenguaje, como la capacidad de todo ser, el hombre puede realizar las lecturas que le sean necesarias para desempeñarse competentemente en la sociedad. El mismo documento expresa “que la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, (...)” (MEN, 2006, p.25).

De esta manera, en la intervención se plantearon algunos objetivos, como objetivo general: fortalecer los procesos de lectura y escritura, mediante el cuento como estrategia didáctica, en los estudiantes del grado primero de la jornada de la mañana de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede Los Campos de Popayán, en el año lectivo 2016 y tres objetivos específicos:

desarrollar la caracterización del contexto de los estudiantes del grado primero de la sede Los Campos; diseñar una estrategia didáctica que permita fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del grado primero de la sede Los Campos mediante el cuento, y analizar la implementación de la estrategia didáctica del cuento con estudiantes del grado primero de la sede Los Campos.

Me he apoyado en un marco teórico amplio, que circuló en referentes como Emilia Ferreiro (2001), Isabel Solé (1992), Janer Manila (2007), entre otros. No se puede dejar de lado, lo expresado en el texto *La seducción de la lectura en edades tempranas*, donde se manifiesta: el cuento (la literatura en general) es un componente fundamental para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los niveles de Educación Primaria, pues el alumno que oye, cuenta y crea sus propios cuentos se apropia de unas palabras, de unas estructuras lingüísticas y de unos recursos literarios que interioriza y hace suyos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España, 2002, p.2006).

La abducción tuvo lugar en la metodología trabajada, donde se tuvieron en cuenta postulados de la teoría fundamentada, los enfoques semiótico, cualitativo, los métodos inductivo, abductivo y la investigación acción, todo esto dentro de la estructura del informe final del proyecto de intervención, el cual presenta una introducción o presentación, tres capítulos: el capítulo uno “Todos contaron un cuento” donde se hace referencia al estado de la cuestión, el dos “Cuéntame un cuento como nunca antes lo has hecho” donde se sistematiza la experiencia, aparecen categorías, se reflexiona, se viven procesos y el capítulo tres “Uno, dos y tres... otro cuento otra vez” donde aparece una memoria, reflexión, hallazgos, proposiciones y se cierra con las conclusiones de la intervención.

En este proceso teórico y metodológico, la estrategia didáctica del cuento me llevó a explorar espacios de lectura y escritura en el aula de clase, que acercaron a los estudiantes a reflexionar la realidad en la que viven inmersos con lecturas de su agrado, que estimularon la escritura para la vida. Es decir, se trató de generar un aprendizaje significativo, con procesos lectoescritores articulados a su contexto social, y orientados a la transformación de su existencia. En efecto, se buscó transformar su situación actual, desarrollando estas competencias, para modificar su realidad personal, institucional y social y, a su vez, los resultados en las pruebas estatales y contribuir con el lema Colombia la más educada. En el primer grado de Educación Elemental, los niños están rodeados por la magia de la fantasía, la ingenuidad, el irrespeto no intencionado

por las normas, pero al mismo tiempo captan todo lo que les ofrece el medio en el que se desenvuelven para su formación venidera. Por esto, se pensó en el cuento como estrategia fundamental, pues el cuento se convierte en un instrumento significativo para el infante. Los cuentos sirven para afianzar las vivencias, generar vocabulario, orientar procesos de paz, estimular la expresión gráfica, escrita y verbal. Sirven para crear una confabulación entre la imaginación del niño y el texto, para crear una conspiración de lectores que con el tiempo, en el vademécum de sus lecturas, tengan herramientas útiles que puedan emplear en sus procesos de lectoescritura en el medio en el que se desenvuelvan. Además, se pretendió acercar al niño a la lectura, las imágenes, los dibujos creados, la producción textual... fue robarle un poco de imaginación al niño, pero devolvérsela a través de la narración. Esta narración corta encierra la magia de los sueños y se asocia con las percepciones de los niños. Vygotsky (citado en Arrubla, 2005) afirma:

Se necesita un caudal suficiente de vivencias personales, de experiencias vividas, hay que saber analizar las relaciones humanas en medios diversos para poder expresar en palabras algo personal, nuevo (con criterio propio) encarnando y combinando hechos de la vida real. (p. 11-12)

Para concluir, en toda la intervención, de manera coherente se persiguió la finalidad de fortalecer los procesos de lectura y escritura en el grado primero; la intervención fue viable y se logró que los estudiantes a temprana edad se acercaran a la competencia literaria, se fortificara la interacción con la familia y se sintieran a gusto al entablar un diálogo con un texto corto. La intervención fue pertinente desde los mismos propósitos del Gobierno Nacional y tuvo el alcance esperado. Por esto, los educandos saben hacer diversas funciones con mayor eficacia, pasión y sobretodo saben construir su personalidad para la vivencia sociocultural, por sus múltiples contingencias.

Capítulo I. “Todos contaron un cuento”

-Estado de la cuestión -



Figura 1. Un recorrido, un referente y una ruta mágica.

La magia que se encierra detrás de cada una de las palabras ocultas en los cuentos, en especial los libros álbumes, nos proyectan a la imaginación de los autores, ilustradores y al mismo tiempo de las quimeras que tenemos todos los lectores, es una forma de deambular por donde otros ya han dejado sus huellas, pero con el ánimo de dejar plasmados nuestros propios registros. Es entender en este acápite que el hombre al pasar de los tiempos ha leído todo el contexto donde se desempeña, de muchas maneras diferentes, es tratar de evolucionar e involucionar por la lectura y escritura de los que se han detenido a pensar, en cómo podemos interactuar dentro y fuera del aula de clase.

De esta manera en este apartado se da una mirada retrospectiva a la situación socio histórica, al ámbito internacional, nacional y local de los conceptos trabajados, se presenta el marco referencial teórico conceptual abordado y la ruta seguida en el proyecto de intervención pedagógico denominado “Érase una vez... La Magia del cuento.

1.1 Una mirada personal a la situación socio-histórica.

Desde el comienzo de los tiempos el ser humano realiza lecturas de su contexto, para poder comprender e interpretar el mundo en el que vive, se comunica, relaciona, busca pareja, empleo y efectúa lecturas que hacen parte de su ser, de su existencia. Antes de aprender a escribir el hombre ya leía lo que pasaba a su alrededor, desde el momento de su nacimiento el ser humano lee para poder sobrevivir y adaptarse al medio que lo rodea.

La lectura es intrínseca a la vida del ser humano y ella se perpetúa en el transcurrir de su existencia. El hombre lee colores, texturas, formas, sabores, así como olores que hacen parte de la condición de vida, es la pareja inseparable, incluso en la misma muerte. En ese momento observan, detallan, tocan, lloran, recuerdan y hasta huelen. Por eso la lectura debe ser concebida como un todo social.

El hombre continúa este proceso en la escuela, en ella realiza lecturas de los compañeros, de docentes, dibujos y abre paso a la lectura fonética, como alfabética. Lectura que es orientada por los docentes, que tienen las llaves mágicas para que este proceso se convierta en una telaraña de ensueños, que atrape el sentir de los estudiantes, los haga soñar y los lleve a mundos posibles con su imaginación, que gocen de este proceso como un elemento vital de última tecnología y que sea vista de forma significativa para su existencia.

Al vislumbrar la importancia de la lectura en el trasegar de la humanidad, se refieren a ella como un elemento socializador, dinamizador y contemporáneo en pleno siglo XXI, es por eso que las personas en discapacidad, buscan y desarrollan otra forma de leer el mundo, emplean su lenguaje como un todo integrado, de forma holista, para con su elemento primordial, efectuar lecturas desde otras perspectivas.

Al apreciar la connotación y denotación que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) refiere de ella, como una práctica social del hombre, se puede discernir que la escuela debe encaminar sus huellas, hacia el mismo norte, direccionar su rumbo y perfeccionar los procesos de lectoescritura como se presenta en este proyecto de intervención pedagógica.

1.2 Antecedentes

Para este apartado se dio una mirada retrospectiva en el ámbito internacional, nacional y local a varios trabajos como: Modesto (2012) “Comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria en Ventanilla”, Marina & Válgoma (2005) en el texto “La magia de leer”, Fernández (2008). “Escribir y reescribir: Un manual para la corrección de los textos narrativos”,

Arrubla (2005). “Érase una vez el cuento...Indagación sobre la didáctica de la escritura de cuento para niños de Básica Primaria”, pero se presentan tres tesis seleccionadas.

1.2.1 Internacional

González (2005) “Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción” Tesis doctoral. Universidad de Granada, España. Esta investigación plantea el análisis de la comprensión lectora en tres bloques: los análisis que atañen a la muestra completa, los que se refieren a los niños con un nivel lector más bajo, y un tercer bloque donde se muestran las correlaciones que vinculan las variables de interés en este contexto, como son las medidas de comprensión lectora, morfosintaxis y prosodia.

Esta tesis doctoral es de suma importancia para este trabajo, porque acerca al maestro investigador a referentes o conceptos como lector, texto, actividad, contexto, desarrollo de la comprensión lectora, los niveles en sintaxis y prosodia, historia de la concepción de lectura entre otros conceptos, citas de autores que llevan a desentramar la pregunta del proyecto.

1.2.2 Nacional

Castaño & Montoya (2013). “Pinocho, una novela en el aula de transición. Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales”. Universidad del Valle, Cali. Tesis de maestría. En resumen, esta investigación aporta a la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la literatura como especificidad en el contexto de los grados iniciales. Se plantea la siguiente pregunta como problema a abordar: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en esta práctica en particular?

Esta tesis nos acerca a los planteamientos de Sipe (1993), quien propone cinco categorías de la comprensión de lectura basadas en las respuestas de los niños: la analítica, la intertextual, la personal, la transparente y la performativa, categorías importantes para permear la conceptualización del proyecto de intervención.

1.2.3 Local

Campo (2015). “Prácticas pedagógicas que desarrolla un docente de tercer grado para la enseñanza de la escritura en el área de Lengua Castellana de la Institución Educativa José Eusebio Caro, sede Los Campos- Popayán”. En esta investigación se plantea el interrogante ¿Cómo son las prácticas pedagógicas que desarrolla el docente de tercer grado para la enseñanza de la escritura, en la Institución Educativa José Eusebio Caro con sede en los Campos?

Esta tesis plantea argumentos sobre el análisis de la práctica docente en el nivel de Básica Primaria, importantes para repensar el actuar de los orientadores en el aula de clase, que creen hacer lo correcto y hacen tal vez lo contrario, de igual forma se puede atisbar la importancia del proceso de escritura, estrechamente ligado al de lectura, como amigo fiel en la connotación de significados.

1.3 Marco referencial teórico conceptual

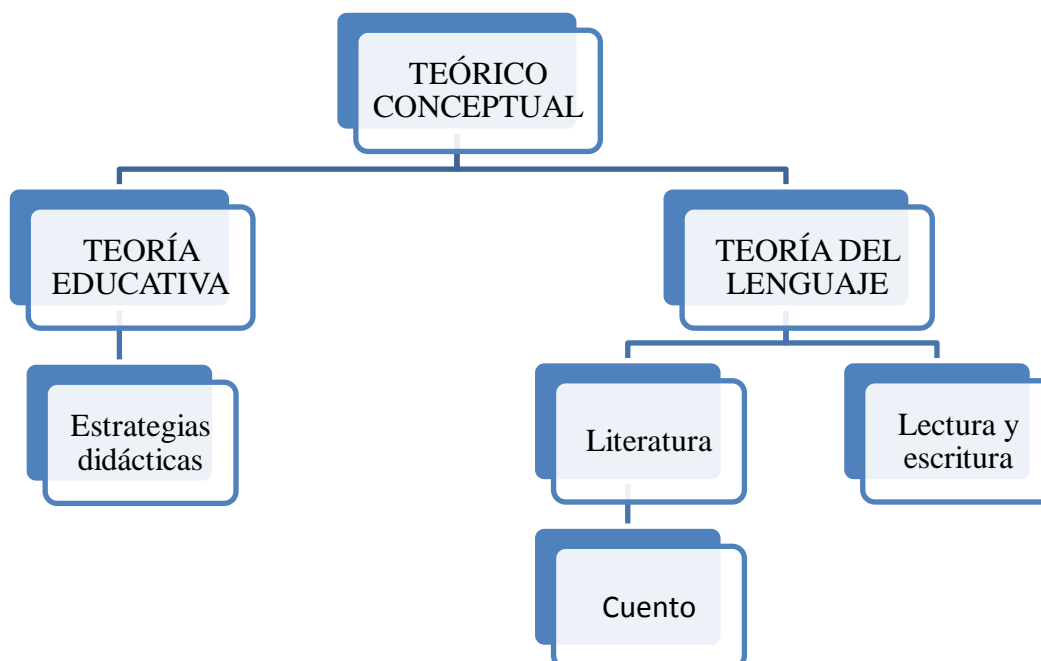


Figura 2. Mapa referencial teórico conceptual.

En este párrafo el referente conceptual se aborda desde la teoría educativa y la teoría del lenguaje, se observan categorías tratadas en diferentes referentes bibliográficos, que hacen alusión al título plasmado en el proyecto, como: cuento, estrategia didáctica y procesos de lectura y escritura, que ayudaran a entender la importancia de la conceptualización del proyecto de intervención.

Al explorar la teoría educativa se analizan los puntos de vista de varios autores como Vigostky, Jean Piaget, David Ausubel, que dan sus puntos de vista en lo que concierne a la imaginación y creatividad en la edad infantil, la interactividad y el aprendizaje significativo, para después analizar a Ramón Ferreiro, Martha Velasco, Ronald Feo, que dan sus puntos de vista sobre las estrategias didácticas. Al revisar el artículo de Feo (2010) encontramos lo siguiente:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. Para Feo (2009) se puede llegar a una clasificación de estos procedimientos, según el agente que lo lleva a cabo, de la manera siguiente: (a) estrategias de enseñanza; (b) estrategias instruccional; (c) estrategias de aprendizaje; y (d) estrategias de evaluación. (Feo, 2010,p.222)

Es evidente que cuando tienes una estrategia didáctica, has trazado un trazo para orientar en los estudiantes de primer grado de básica primaria, los procesos de lectura y escritura a donde pretendes llegar, la estrategia didáctica es la guía como se aborda el cuento, las actividades que se implementan para conseguir los objetivos propuestos.

Al seguir la revisión bibliográfica no se puede dejar de analizar el documento Manual de Estrategias Didácticas, donde se presenta la narración y el cuento, entre otros, como procedimientos docentes para alcanzar una meta educativa, además hace alusión al concepto de la siguiente manera: “El concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza _ Aprendizaje.” (Velazco & Mosquera, 2010, p.2)

Es aquí donde se reseña que el cuento es una estrategia didáctica que se puede emplear para conseguir que los estudiantes mejoren sus procesos de lectura y escritura, además el documento pone a disposición pautas o ítems importantes que cualquier educador puede emplear al ejecutar las estrategias propuestas. También manifiestan lo siguiente:

El concepto de estrategia didáctica, responde entonces, en un sentido estricto, a un procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. (Velazco & Mosquera, 2010, p.3)

También Ferreiro (citado en González, 2010) concibe:

Las Estrategias de enseñanza: también conocidas como didácticas o instruccionales, son los procedimientos empleados por el maestro para hacer posible el aprendizaje de sus alumnos. Son también los recursos utilizados por los diseñadores de materiales educativos para, empleando las nuevas tecnologías, lograr una enseñanza realmente de calidad.

Estrategias didácticas: constituyen herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea conscientemente para lograr determinados aprendizajes.

Estrategias de aprendizaje: son los procedimientos predominantemente mentales que el alumno sigue para aprender. Algunos autores también las llaman estrategias cognitivas. (p.9)

En estos argumentos podemos visualizar que los procedimientos, los recursos y herramientas empleadas en este proyecto de intervención hacen parte de las llamadas estrategias didácticas, debido a que proyectan cómo se va a abordar el cuento, cuáles son los talleres a desarrollar, qué material se va a escoger, cómo se van a presentar este tipo de narraciones a los niños, con que secuencia de tiempo se van a desarrollar las actividades. Todo esto hace parte de un conglomerado de supuestos, que tienen como fin fortalecer los procesos de lectura y escritura en el grado primero. Al continuar con la lectura de referentes, no podemos dejar de leer el libro: Estrategias de lectura de la escritora Solé (1998), la cual hace alusión a este concepto, de la siguiente manera:

Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; el mismo autor indica acertadamente que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección -la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. (p.59)

Al utilizar el cuento como estrategia didáctica, se está tomando la aventura, el sueño utópico que plantea Freire (1921), para buscar nuevos caminos a las realidades en las que viven inmersos los estudiantes de contextos poco favorables, el cuento como estrategia permite general particularidades, generalidades y sentimientos, que van a fortalecer los procesos de lectura y escritura. La manera como se aborde, abre las puertas al placer de leer, de escuchar historias que nos alejen de las problemáticas sociales, por eso esta estrategia permite el autocontrol y las posibilidades de cambio, como lo plantea Solé.

Otro de los conceptos en tener en cuenta, son los planteados por Sánchez (2013), en la que alude no solo a las estrategias didácticas, sino también a los contextos desfavorecidos, como el que se lleva a cabo en este proyecto de intervención, al respecto dice:

Las estrategias didácticas se convierten en las herramientas claves para la transformación de una situación de desventaja socioeducativa como elemento facilitador que incide en la problemática en la

que se aplica. Los factores de riesgo van a ser los predictores para la aplicación de éstas, por definir las características desfavorecidas de los individuos y/o grupos con los que vamos a desarrollar nuestro proceso de intervención. (s/n)

Y es que el cuento como estrategia didáctica pretende transformar las costumbres no solo de los estudiantes de la sede Los Campos, sino incidir en el núcleo familiar, se convierte en un elemento de cambio socioeducativo, que pretende fortalecer los procesos de lectura y escritura, de los estudiantes e involucrar a los miembros del grupo familiar, ya sea como escuchas, mediadores o agentes activos de los talleres a desarrollar.

Desde el concepto de la teoría del lenguaje, trabajaremos tres categorías: la literatura, el cuento y los procesos de lectura y escritura. En el libro *Prácticas de lectura en el aula*, del MEN encontramos referentes que nos ayudan a vislumbrar lo trabajado en el proyecto de intervención, en el cual Montes (citada en Sánchez, 2014) comenta:

¿Sirve la literatura? Creo que sí, a mí me sirvió en la vida. Pero no del mismo modo en que me sirvieron, por ejemplo, las ideas. Las ideas me ayudaron a ordenar el mundo. La literatura me hace sentir que el mundo siempre está ahí, ofreciéndose, disponible, que siempre se puede empezar de nuevo. (p.31)

La literatura hace al hombre más hombre, al niño más niño porque hace que afloren los sentimientos, las emociones, el dibujo, el talento que cada uno lleva en su interior, con la literatura conocemos mundos, colores, texturas, idiomas, características importantes para la vida. En el mismo texto encontramos un aporte de Sánchez (2014), el cual considera:

Se considera responsabilidad de la escuela extender y profundizar la relación de los estudiantes con los libros literarios de gran calidad estética, porque estos ayudan a enriquecer la interioridad y la mirada que tienen los niños, las niñas y los jóvenes sobre sí mismos y a desarrollar su capacidad crítica para entender un entorno complejo (p. 31)

El proyecto con la lectura de estos libros pretende integrar a los niños al mundo de la literatura, que fortalezcan sus valores, sus creencias, que sientan gusto al interactuar con un libro, que reconozcan y hagan comparaciones sobre su forma de ser y que exterioricen su forma de ver el mundo. En el mismo texto Chambers (citado en Sánchez, 2014) precisa:

La literatura nos da imágenes para pensar. Cuando leemos literatura nos volvemos mil personas diferentes y aun así seguimos siendo nosotros mismos. A través de la literatura vemos la vida con toda la vulnerabilidad, honestidad y penetración de que somos capaces. (p.32)

El proyecto está cargado de lo que se considera libro-álbum, importante en las primeras edades para fortalecer los procesos de lectura y escritura, al leer una cantidad de personajes, de cierta manera nos apropiamos de ellos, pero seguimos conservando nuestras características, muchos de estos personajes influyen en nuestra manera de pensar y comportarnos, muchas acciones que viven los personajes, también son vividas de alguna manera por los lectores, que llegan a realizar comparaciones y a extraer lo mejor para sus vidas. Al revisar un artículo del escritor y docente Vásquez (2.013) encontramos:

Me gusta creer que una didáctica de la literatura comienza con el corazón entusiasta de un maestro apasionado por su materia. Ese apasionamiento es el que no deja que la falta de interés de algunos estudiantes o la apatía de otros por leer determinada obra literaria se adentre en su espíritu y lo lleve a que su clase de literatura caiga en una desidia o en un amodorramiento cercano a la desesperanza o la indiferencia. (p.15)

Interesante argumento, que relaciona la didáctica con la literatura, conceptos que son tenidos en cuenta, en el proyecto de intervención. Otro de los factores para observar es el amor que debe tener el docente, para poder llevar de la mano a los niños por este camino tan encantador, como son los cuentos literarios, si el maestro genera interés, los estudiantes se sentirán atraídos, por la literatura, así como por el cuento.

En lo referente al cuento se analizan posturas de: Mario Aller, Teresa Colomer, Janer Manila, Guillermo Samperio, Betuel Bonilla Rojas, Fernando Vásquez Rodríguez quienes con sus apreciaciones hacen un acercamiento a la fundamentación de las categorías del proyecto de intervención.

El cuento como estrategia didáctica, es un recurso significativo, ya que juega un papel importante, a través de todos los tiempos; por eso, en la búsqueda de referentes se encuentra el libro “Cuentos populares, lengua y escuela” y en su capítulo 1, de título: Posibilidades educativas del cuento, se hayan valiosos aportes que contribuyen a la significación del proyecto, como lo argumenta Aller (2003):

Los cuentos populares, los cuentos maravillosos o de encantamiento, contribuyen en buena medida al desarrollo del aprendizaje infantil. Los niños, en un primer momento, reconocen una estructura sencilla y constante (el esquema narrativo) que les permite la clasificación de las situaciones y la tipificación de los personajes, pero también les facilita la comprensión de su propia lengua y la ampliación de su vocabulario. (P.27)

Aquí se puede clarificar que el cuento en sus diferentes clasificaciones, arroja una cantidad de significaciones y concepciones que benefician a los niños. En el texto no solo se manifiestan pensamientos del escritor, sino que encontramos otros aportes de citas realizadas por este autor de: Bettelheim, Bruno (1994), Manila, Janer (1990, pág. 46), Colomer (1995) y Wells (1982) entre otros.

Los cuentos denominados libro-álbumes, llenos de color, dibujo, con poco texto para los primeros infantes, son una estrategia determinante en el proyecto de intervención, ya que los niños gustan de ellos, se sienten atraídos por el color, quieren plasmarlos en sus cuadernos y facilitan la comprensión de la narración. “De la misma manera que las imágenes que crean las palabras se pueden ir “espesando” con nuevos significados a medida que la obra avanza, las imágenes visuales se van cargando de peso y simbolismo en la progresión de las páginas.” (Colomer, 2002, p.114). En los planteamientos de Teresa Colomer se ve la importancia que tiene el dibujo en los primeros grados o en la lectura de cuentos infantiles, así como las palabras van generando en el imaginario del lector una fuerte representación de lo ocurrido en la narración, también las imágenes van agregando en el lector un nivel de comprensión, que facilita la interpretación del niño, pero al mismo tiempo lo atrapan en un mar de representaciones de mundos posibles.

En la intervención realizada con los estudiantes del grado primero tiene gran relevancia el narrador del cuento, quién es el eje cautivador de la narración, quién mezcla la técnica de la lectura en voz alta, con la técnica del narrador oral escénico para los cuentos seleccionados. Manila (2.007) comenta:

Voy a referirme en primer lugar al cuento oral. Y me van a permitir que les hable desde mi propia experiencia. Fui un niño de postguerra en un pueblo de Mallorca. No tuve libros durante mi niñez; pero tuve la fortuna de poder oír a buenos narradores. Me encantaba escuchar las historias que la gente contaba durante las noches de invierno, en verano junto al portal. Era un niño y ya amaba la literatura sin saber que existiera. Me gustaba que no me mandaran a dormir demasiado pronto - siempre era demasiado pronto para mí-, y que los adultos siguieran explicando historias en voz alta. Dice Lacan que mucha gente no habría amado nunca si no hubiese oído historias que hablan de amor. En aquellas historias ficticias aprendí a conocer algunas realidades. (p.68)

Con las diversas voces de la lectura o narración del cuento seleccionado, se abren las puertas al mundo de la imaginación de los estudiantes, se rompe el candado del ensueño infantil en el que viven inmersos, se corren las cortinas para que entre la luz de los sueños y se hagan las

comparaciones que los niños expresan al escuchar como al ver las imágenes de una narración, que los envuelve en la telaraña de alegrías que recrea el lector, contador o narrador.

El Ministerio de Educación Nacional, en su cuaderno de trabajo, nos da a conocer una serie de referentes, que fundamentan el trabajo de este proyecto, aquí se dan a conocer opiniones de Samperio (citado en Bonilla, 2014) el cual expresa:

denomina la “competencia cuentística”, es decir, el conjunto de habilidades y simpatías literarias que los niños traen consigo hasta cierta edad y que se pierden, misteriosamente, como una especie de nave que entra en el oscuro y tenebroso triángulo de las Bermudas. Por leyes de la genética, o por formación temprana, dice Samperio, un niño no sólo disfruta de un buen cuento, sino que es capaz de notar con absoluto conocimiento de causa cuándo uno de los momentos o episodios nucleares de dicho cuento le ha sido birlado (p.17).

Es claro que los niños viven en un mundo de inocencia, imaginación, creatividad, que por sus características disfrutan del material que los llena de felicidad, los distrae y atrapa. El cuento genera en los niños todas estas cualidades mencionadas anteriormente, se convierte en la estrategia que va acorde a sus intenciones. Con el cuento como estrategia, existe la posibilidad que los estudiantes logren burlar el triángulo de las Bermudas y queden atrapados en el fascinante mundo de la lectura. Al seguir con las lecturas referenciales encontramos ideas y aclaraciones importantes de Vásquez (2014) que plantea:

Como lo han señalado estudiosos del libro álbum, entre uno y otro extremos hay matices, variaciones, cruces e intercambios sujetos a la creatividad e innovación de autores e ilustradores. Con esto en mente ya podemos adelantar una definición: un libro álbum es aquel tipo de libro en el que las imágenes y el texto guardan una relación de correspondencia, interacción o interdependencia significativa. En el libro álbum tanto el texto como la imagen son igualmente importantes y su lectura requiere atender a los elementos propios de la narrativa como aquellos otros propios de la imagen. (p.338)

Los textos seleccionados para este proyecto, cumplen con las características enunciadas por Vásquez, hay una relación estrecha entre el texto y la imagen, las narrativas se complementan, las imágenes son muy llamativas para los niños, los textos no son tan extensos, se pueden trabajar por secciones, ya que un texto se debe rumiar, al mismo tiempo se pueden trabajar de forma general, según la estrategia que se tenga a la hora de adelantar el taller.

En lo referente a los procesos de lectura y escritura se tienen en cuenta argumentos de los escritores: Flores (2008), Goodman (1982) , Ferreiro (2013) como de la entidad Fe y Alegría

(2004). Entre los referentes que nos acercan a los procesos de lectura y escritura, hay que tener en cuenta el suplemento de la Revista Educare de la Universidad Nacional, de Heredia, Costa Rica (2008), la cual nos presenta el dibujo como una expresión social, que conlleva a aprendizajes significativos en estos procesos, tal como se manifiesta en su introducción:

Los nuevos conceptos necesitan “engancharse” a los conocimientos previos para adquirir significatividad, para que la persona aprendiente encuentre el sentido de lo que hace, piensa y siente, y pueda por lo tanto construir sus aprendizajes. El educador o educadora debe fomentar la expresión oral de las vivencias de sus estudiantes e incentivar que representen sus pensamientos y sentimientos mediante dibujos y en diversos tipos de texto tales como cuentos, canciones, recetas de cocina, rimas, adivinanzas, afiches, entre otros. (Flores, 2008,p.3)

En esta revista también se hace alusión al juego y a las etapas de desarrollo que atraviesan los niños, procesos que en el grado primero hay que tener muy en cuenta a la hora de implementar el proyecto, para alcanzar los objetivos programados.

En el Perú, se encuentra una institución denominada Fe y Alegría, que en el año 2004, da a conocer una propuesta pedagógica interesante, a través de un documento o libro titulado: El aprendizaje de la lecto-escritura, plantea argumentos bastante interesantes sobre, los conceptos de lectura, escritura y todos los términos y acciones que abordan este proceso social, en uno de sus apartes dice:

Actualmente, se considera que leer y escribir son habilidades del desarrollo mismo del lenguaje, que no se aprenden aisladamente sino en un proceso integrado. Así como se aprende a hablar en un proceso constructivo personal, en interrelación con los demás, no a partir de reglas, del mismo modo la lectura y la escritura responden a un proceso similar de construcción del lenguaje escrito. (Fe y Alegría, 2004, p.11)

Varios escritores e investigadores plantean, que este es un proceso fusionado, que requiere como principal elemento la significación o afectividad del individuo. En el caso de los niños que viven llenos de alegría, ensueño e imaginación, el cuento sería una estrategia fundamental para llevar a cabo procesos significativos de lectura y escritura, ya que estos presentan poco texto e imágenes que recrean a los estudiantes de primer grado.

En el libro “Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura” se dan a conocer desde hace mucho tiempo, concepciones que en pleno siglo XXI son relevantes para los docentes que llevan a cabo estos proyectos sobre procesos de lectura y escritura, como lo argumentado por Goodman (citado en Ferreiro & Gómez, 1982):

Los procesos lingüísticos son tanto personales como sociales, son personales porque son utilizados para satisfacer necesidades personales, son sociales porque son utilizados para comunicar entre personas. En la medida en que los lenguajes son sociales, todos están limitados por la misma necesidad de ser comprensibles para otros, aunque puedan tener diferencias básicas entre sí. (p.16)

En este libro se pueden analizar los conceptos planteados sobre los procesos lingüísticos y el concepto de alfabetización, que ayudaran a cimentar las estructuras conceptuales de los docentes, que quieran abordar el barco que navegue por las aguas caudalosas de la significación, en los contextos reales e imaginarios, a los que se acerquen los niños. Emilia (2.013) regala al mundo, una concepción sobre la lectura, bastante mencionada en la oralidad de los docentes, a la cual se refiere de la siguiente manera:

Los primeros lectores se forman en las familias, cuando hay libros y lectores a su alrededor. Por ahora y hasta que seamos capaces de reducir la desigualdad social que caracteriza a América Latina como región, la educación básica, la escuela pública, es el lugar donde se forman los primeros lectores de los otros grupos. Allí es necesario que haya libros, muchos, variados y atractivos. También pizarrones y tanto mejor si hay una o varias computadoras. Pero, sobre todo, debe haber libros. (p.295)

El proyecto de intervención integró a los miembros de la familia a la lectura, cuando los estudiantes llevaron la sección del taller o parte del cuento a sus casas, lo compartieron con algún hermano, papá o mamá y lo socializaron en su hogar. La idea es que el profesor, estudiante y algún integrante del núcleo familiar lea, que la lectura sea rumiada en conjunto y que cada vez más esta se interiorice a fondo.

1.4 Referente metodológico



Figura 3. Una ruta metodológica

En el presente apartado se presenta el camino metodológico que se diseñó en el proyecto de intervención, el enfoque, método, las fases, los instrumentos y técnicas que fueron utilizados, para alcanzar los objetivos propuestos.

1.4.1 Enfoque de investigación

El proyecto de intervención desarrolla un enfoque cualitativo, debido a que se acerca a los planteamientos expuestos por Behar (2008) quien manifiesta “el cualitativo es una poderosa herramienta para entrar en la profundidad de los sentimientos” (p.38) En el proyecto se observa y describe la problemática, la población, se analizan acciones, entrevistas, el diario de campo, encuesta, como también conversatorios que caracterizan este tipo de intervención.

1.4.1.1 Enfoque semiótico desde el área disciplinar

En el área disciplinar se tiene en cuenta lo expresado por Eco (1986) “En la cultura cada entidad puede convertirse en un fenómeno semiótico. Las leyes de la comunicación son las leyes de la cultura. La cultura puede ser enteramente estudiada bajo un punto de vista semiótico.” (p.28) En este sentido el cuento involucra la realidad y la imaginación de toda una cultura, donde los niños con la competencia literaria se acercaran a ella.

1.4.2 Tipo de investigación

La investigación- acción es la abordada en este proyecto de intervención, que tiene en cuenta lo mencionado por Elliott (1.990) que afirma: “La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.” (p.5) Entendido así, esta intervención involucró al docente, los padres de familia y estudiantes como participantes activos en el desarrollo de procesos de lectura y escritura.

1.4.3 Método

El método utilizado en la intervención es el inductivo, donde el investigador participa activamente, para analizar, tratar de comprender, extraer informaciones. Se tiene en cuenta lo expresado por Morán & Alvarado(2.010) quienes manifiestan: “Se utiliza el razonamiento para obtener conclusiones que parten de hechos particulares aceptados como válidos, para llegar a conclusiones cuya aplicación sea de carácter general.” (p.12) Como sucede con el proyecto de intervención, que parte de las connotaciones del cuento en el aula de clase del grado primero, para llegar a reflexiones generales, que puedan servir a las demás instituciones educativas o docentes que trabajen en el grado mencionado.

1.4.3.1 Método abductivo desde el área disciplinar

En el área disciplinar se tiene en cuenta lo argumentado por Eco (1.990) “En la mayoría de los circunstancias cuando interpretamos un acto lingüístico o hacemos un razonamiento cotidiano que nos permite de un hecho sacar una o más conclusiones, estamos aplicando un proceso psicológico denominado inferencia abductiva” (p. 289). En el proyecto de intervención tanto los estudiantes como el maestro utilizamos el “razonar del detective” para suponer, opinar, buscar hipótesis, así como para plantear racionios y conclusiones.

1.4.4 Fases de la investigación

El proyecto de intervención se desarrolló en tres etapas, la fase descriptiva consistente en desarrollar la caracterización de la población del grado primero, donde se recogió información relevante mediante la observación participativa, se aplicó una encuesta y se descubrió la situación a trabajar, la fase de intervención donde se diseñó la estrategia didáctica, se pensó, analizó y aplicó, “Cuéntame un cuento como nunca nadie lo ha hecho”, se informó del proyecto a rectoría, padres de familia, estudiantes, implicó la planeación de talleres, conversatorios,

encuesta, entrevistas y la última fase de interpretación donde se analizó la implementación de la estrategia, con la escucha de audios, transcripciones, codificación, semiótica, abducción, categorización y producción de texto reflexivo. (Ver anexo A. Tabla 1. Fases del proyecto de intervención.)

1.4.5 Técnicas de investigación

En relación con la investigación acción se utilizaron varios tipos de fuentes para el procesamiento y análisis de la intervención, que sirvieron para ampliar, comparar e interpretar los datos del objeto del estudio.

1.4.5.1 La observación participante

El maestro estuvo inmerso en el proyecto de intervención, fue parte de él, relacionó el enfoque cualitativo y la investigación acción, pudo observar de forma directa y participativa el contexto donde se desarrolló el proyecto. Tal como lo referencia Díaz (2011) la cual expresa: “La Observación Participante es cuando para obtener los datos el investigador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado para conseguir la información “desde adentro”. (p.8) En este sentido la participación directa sirvió para caracterizar a la población, desarrollar el proyecto con la mayor naturalidad, recoger información a través de una encuesta y obtener datos significativos para la intervención. (Ver anexo B. Tabla 2. Tabulación encuesta)

1.4.5.2 La entrevista

La observación participante permitió atisbar las expresiones de los lectores, los sentimientos e inquietudes de los padres de familia, desde las percepciones del maestro, pero había que interiorizar más, extraer de las personas participantes del proyecto de intervención las palabras textuales de lo que estaba ocurriendo, para esto se elaboraron 3 entrevistas, la primera el lunes 22 de agosto de 2016 a un estudiante del grado primero de la sede Los Campos, la segunda el miércoles 24 de agosto del mismo año, a una madre de familia y la última el viernes 26 del año mencionado a una estudiante externa a la institución, pero involucrada en el proyecto. (Ver anexo D. Formato entrevista a madre de familia)

1.4.5.3 La Revisión documental

Una técnica importante que se llevó a cabo, fue la revisión de literatura durante todo el proceso del proyecto, para esto se construyeron fichas de lecturas del material indagado, la exploración

de documentos institucionales como fichas de matrícula, observador del estudiante y el sondeo de cuadernos, cuando se realizaron los talleres, después de finalizados estos, con fotos recogidas para cotejar la información y al final del año, con cinco cuadernos de estudiantes que de forma voluntaria los prestaron para seguir con el análisis. (Ver anexo E. Un cuaderno expresivo, fuera del aula)

1.4.5.4 El Conversatorio

Esta técnica se vivió de forma no estructurada en el desarrollo de los mismos talleres en conversaciones espontáneas entre los lectores, en diálogos en el hogar con mi hija, que sirvió de evaluadora de los libro álbum trabajados y sus apreciaciones, comentarios, gestos, sirvieron para determinar que material era el apropiado para llevarlo al aula de clase y poder afrontar posibles preguntas con los estudiantes. En el capítulo dos podemos evidenciar lo manifestado.

1.4.5.5 Los talleres

Esta técnica fue fundamental en el desarrollo del proyecto de intervención, porque generó una secuencia, una ruta en la forma de trabajo que se siguió. Los talleres en general conservaron el mismo encadenamiento, con algunas modificaciones a medida que avanzaba el proyecto, se realizaron siete talleres, cada uno con secciones determinadas, profundización pertinente y su respectiva guía taller. (Ver anexo F. Tabla 3. Talleres del proyecto de intervención)

1.4.6 Instrumentos de investigación

Al guardar correspondencia con las técnicas, los instrumentos utilizados para la recopilación y análisis de la información fueron el formato del diario de campo, guía de entrevista, cuestionario, transcripciones, audios, guías taller y las fichas de lectura.

1.4.6.1 Formato de diario de campo

Este instrumento permitió plasmar lo observado en los seis talleres previstos en el proyecto de intervención, registrar y analizar las interacciones de las personas participantes en el aula de clase, replantear procedimientos, pero al mismo tiempo valorar la ruta proyectada en la intervención. Para la realización del diario me apoyé en una serie de audios grabados, transcripciones y narrativas descriptivas. (Ver anexo G. Tabla 4. Formato diario de campo)

Se trabajaron catorce registros de campos, estos se codificaron para facilitar el análisis de los datos, de tal manera que se pudiera vivenciar el proceso llevado a cabo en el aula de clase. Para

comprender la codificación DC1SCJCQTLLSASGPMT3R1, debe leerse de esta manera: DC1 (Diario de campo, registro N° 1), SC (Institución Educativa José Eusebio Caro, sede Los Campos), JCQ (Nombre del maestro investigador), TL (Taller), LSAS (Iniciales del nombre del taller “ Los secretos de abuelo sapo”), GPM (Grado primero mañana), T3 (Turno tres), R1 (Relato uno), en algunos registros el turno desaparece o es acompañado por letras iniciales entre paréntesis (JEU) que representan el nombre de un estudiante participante del proyecto.

1.4.6.2 Guía de encuesta

Este instrumento sirvió para cumplir con el objetivo de la fase de caracterización, así como para ampliar la visión como maestro en la intervención del contexto de las familias participantes donde se desarrolló el proyecto, la guía contó con siete ítems de selección que brindaban la opción de escoger la que más se acercara a su realidad. (Ver anexo C. Encuesta a padres de familia).

1.4.6.3 Guía de entrevista

Se elaboraron tres guías, de carácter semiestructuradas, la primera para un estudiante, la segunda para una madre de familia y la última para una estudiante externa involucrada en el proyecto. (Ver anexo D. Formato entrevista a madre de familia)

1.4.6.4 Transcripciones

Este instrumento fue muy valioso porque permitió leer detenidamente lo ocurrido en las tres entrevistas, en el conversatorio y lo vivido en algunos talleres realizados en el proyecto de intervención, aquí quiero explicar cómo comprender la codificación de las entrevistas SC.LG;C//6.2, léase así: SC (Institución Educativa José Eusebio Caro sede Los Campos) LG (Iniciales nombre del entrevistado), C (Temática: Cuento), // (Entrevista), 6.2 (Número de pregunta. Número de pregunta derivada).

1.4.6.5 Fichas de lectura

El formato de fichas de lectura permitió registrar los datos más importantes de la literatura consultada, como también las citas de autores que hacían referencia al proyecto de intervención y a las categorías emergentes. Este registro evidencia el proceso de lectura realizado por parte del maestro en la intervención. (Ver anexo H. Formato ficha de lectura).

1.4.6.6 Cuadernos de los estudiantes

Este instrumento valioso sirvió en el interior de los talleres, para observar si se estaba cumpliendo el objetivo, pero fue fundamental en la escucha de audios de los talleres grabados, debido a que con esta herramienta, podía hacer comparaciones, análisis y búsquedas de las metas propuestas. Al finalizar el año lectivo, pedí la colaboración para utilizar los cuadernos como fuentes de información a tres estudiantes que habían sido constantes en el proceso y dos niños más los llevaron de forma voluntaria al escuchar la comunicación. (Ver anexo E. Un cuaderno expresivo, fuera del aula).

1.4.7 Procedimiento metodológico

En este apartado se podrá apreciar cual fue el procedimiento seguido en el proyecto de intervención, la ejecución del trabajo de campo, el análisis e interpretación de los datos, teniendo en cuenta apreciaciones de la teoría fundamentada, la comparación y método abductivo.

Un procedimiento muy importante al inicio del proyecto fue la información al señor rector de la institución, a los padres de familia y estudiantes involucrados en la intervención, en la primera semana del mes de febrero de 2.016 se les informó a los estudiantes que se iba a trabajar con el cuento para fortalecer los procesos de lectura y escritura, se emplearon términos de acuerdo a la edad para que ellos entendieran, el día 10 de febrero se presentó el proyecto a los padres, se leyó colectivamente el consentimiento informado y estos accedieron a firmar el documento, teniendo en cuenta que ya se había trabajado en el primer taller, con 10 sesiones hasta ese momento, el día 30 de marzo se le expuso el proyecto al señor rector, esto para obtener sugerencias de lo que se venía haciendo hasta el momento y obtener el respectivo consentimiento. (Ver anexo K. Consentimiento informado).

Otro procedimiento fundamental fue la familiarización de los estudiantes con el celular, este instrumento sirvió para grabar los audios de los talleres, algunas filmaciones y captar con fotografías expresiones de los niños y de sus cuadernos. En las primeras sesiones les produjo curiosidad, después pasó desapercibido, sin embargo cuando se hacían lecturas individuales y se grababa, ellos querían que sus prácticas quedaran registradas.

Todos estos insumos o recolección de datos sirvieron para elaborar notas, construir registros de campos, evaluar lo ejecutado, replantear o afirmar acciones, que condujeran al objetivo propuesto. En total se captaron 34 audios, 3 filmaciones y una gran variedad de fotos, que

sirvieron de insumo para la elaboración del diario de campo, la transcripción de 3 entrevistas y un conversatorio.

Las entrevistas, el conversatorio y algunas sesiones o fragmentos que aparecen en el diario fueron transcritos literalmente, se leyó a Tusón (2002) para las convenciones, pero se crea un propio sistema. (Ver anexo I. Tabla 5. Convenciones para diarios de campo, entrevistas y conversatorios.)

Un procedimiento fundamental fue la planeación y construcción de las guías taller, se elaboraron siete guías, cada taller presentó un número de sesiones diferentes, como se mostró en la tabla 3, los talleres presentaron relativamente una misma secuencia, pero con una profundización o intensión que favoreciera el alcance del objetivo. Las sesiones se llevaron a cabo los días miércoles y jueves. (Ver anexo J. Tabla 6. Ejemplo de inicio de modelo, condensación de sesiones.)

1.4.7.1 Codificación, categorización, análisis e interpretación de datos.

Con la realización del diario de campo se pasó a generar una codificación, como se mostró anteriormente (véase formato diario de campo), en el lado derecho de este instrumento se plasmaron comentarios, inquietudes, análisis e interpretaciones de los datos obtenidos. Se forman las primeras categorías de las significaciones que emergen, como se muestra en esta figura.

En la segunda semana del mes de febrero se da inicio al proyecto El cuento como estrategia didáctica en el grado primero de la mañana de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede Los Campos, se da a **conocer a los niños el cuento**, que sería pieza fundamental en el arranque de esta magia, que había que realizar.

La selva loca de Tracey y Andrew Rogers sería **la narración mágica** que abriría el telón para que iniciara la función; este cuento mágico, pertenece a la colección de Buenas Noches, publicado por editorial Norma, en español para toda Latinoamérica en el año 2007. Los autores son esposos, ambos británicos, Tracey es profesora de primaria y comenzó a escribir debido a la **experiencia de leerles cuentos a los estudiantes de su clase** y Andrew es ilustrador y profesor universitario de artes gráficas.

El **escoger el material** era fundamental para iniciar el proceso, no podía ser cualquier libro, muchas personas escriben, muy pocas para niños, o qué hayan sido docentes, esta característica

Comentario [a1]:
DC6JCQSC TSLR1
De vital importancia es la manera como se va a presentar el cuento, que expectativas quiero generar en los niños.

Comentario [a2]:
DC6JCQSC TSLR2
De las clases de cuentos que se pueden trabajar como los cuentos fantásticos, ficción, policial, de terror y maravillosos, los cuentos escogidos para este proyecto son los maravillosos.
Categoría: Conociendo escritor

Comentario [a3]:
DC6JCQSC TSLR3
Extraer experiencias llevadas a la práctica y que han dado como resultado grandes procesos de lectura y escritura, es vital en la realización de un proyecto.
Categoría: Experiencias reales

Figura 4. Codificación y categorización del diario de campo.

A las categorías se les asignó un color de significación para poder agruparlas con mayor facilidad. Luego se apiñó o disminuyó, por significaciones parecidas o semejantes en 27 categorías culturales o abiertas, de donde emergieron 416 relatos, como lo muestra la figura 5.

CATEGORIAS CULTURALES	N° R	17.	Álbum mágico	N8
Lectura circular	A8	18.	El minicuento	N9
Momentos de la lectura	A30	19.	El taller	N10
Tipos o formas de lectura	A51		TOTAL RELATOS	N27
Proceso fantástico- comprensión	A25			
TOTAL RELATOS	A113	20.	Un docente lector	M43
Un cuento viajero	V18	21.	Medidor de lectura y escritura	AZ40
EL cuento por sesiones	V15	22.	Arte y cuento	AZ7
Utilizando las TIC	V8		TOTAL DE RELATOS	AZ47
Un grupo heterogeneo	V2			
TOTAL RELATOS	V42	23.	El sentimiento hecho dibujo	RC17
		24.	Un docente ilustrador	RC3

Figura 5. Agrupación o disminución de categorías.

A continuación se pasa nuevamente a agrupar, apilar, diseccionar las 27 categorías, en 5 axiales denominadas: “Una lectura envolvente y un rol diferente”, “La magia del libro álbum, en los lectores participantes”, “El enfoque de procesos en la realidad de la composición textual”, “El cuento desde el enfoque interactivo multimedial”, también “El cuento y el minicuento como una ruta hacia la escritura”, como se muestra en la figura 6.

CATEGORIAS AXIALES	N° R
1. Una lectura envolvente y un rol diferente.	A113 -AG9-C7
2. La magia del libro álbum, en los lectores pa	V42 - M43 -AZ45 - RC20
3. El enfoque de procesos en la realidad de la	G58- R42 - M43 - AZ45 - R
4. El cuento desde el enfoque interactivo mult	V8
5. El cuento y el minicuento como una ruta ha	N27 - M43

Figura 6. Condensación categorías axiales

Estas categorías tuvieron como insumos 416 relatos que sirvieron para el análisis, construcción de relatos descriptivos y producción textual. Los nombres asignados pretenden condensar lo vivido en el interior del aula de clase, la confrontación de ideas con investigadores, otros autores y la resignificación del trabajo docente.

Posteriormente se repite el mismo procedimiento para que emerjan 3 categorías selectivas, que dan fuerza y vitalidad al proceso vivido en el proyecto de intervención, las que se denominan: “El cuento como estrategia didáctica, toda una ruta de búsqueda pedagógica”, “Hacia una didáctica del cuento para fortalecer procesos mágicos” y “Los procesos de lectura y escritura, un río de emociones desde el libro álbum”, como se muestra en la figura 7.

CATEGORIAS SELECTIVAS	
1. El cuento como estrategia didáctica, toda una ruta de búsqueda pedagógica.	M43- N27- V42- AZ47 RS6
2. Hacia una didáctica del cuento para fortalecer procesos mágicos.	R42 - AZ47 -RC20 - C7 AG9 -V42 N27-
3. Los procesos de lectura y escritura, un río de emociones desde el libro álbum.	A113 -G58

Figura 7. Condensación categorías selectivas

Las categorías selectivas y axiales fueron el constructo o corpus del capítulo II. “Cuéntame un cuento como nunca antes lo has hecho”, en este apartado encontraremos dos subtítulos denominados: “Tengo en la mano un cuento...que se desaparece como el viento.” y “Magia, realidad y ficción en un contexto con producción”, que se convierten en los relatos descriptivos y producción textual del docente.

Finalmente el capítulo III. Condensa o recoge todo lo vivido en el proyecto de intervención, donde encontramos la memoria del proyecto, que podría denominarse la categoría núcleo, también aparecen los hallazgos y proposiciones, para terminar en las conclusiones de la intervención.

1.4.8 Consideraciones éticas

Para la realización del proyecto de intervención se tuvo en cuenta a la comunidad educativa, se comentó de forma oral con los compañeros de la sede en la jornada de la mañana, se expuso a los padres de familia, los cuales se mostraron muy contentos firmando el consentimiento informado, posteriormente se comunica a los niños sobre el proyecto, los cuales de forma oral dan su aprobación para su respectiva participación, se expone a rectoría la investigación y el señor rector da el visto bueno mediante el consentimiento informado. Finalmente el proyecto es socializado ante la comunidad educativa, donde participan algunos profesores, coordinadores, estudiantes, docentes de la maestría y el señor rector a través del seminario de integración.

Capítulo II. “Cuéntame un cuento como nunca antes lo has hecho”

-La sistematización de la experiencia investigativa-

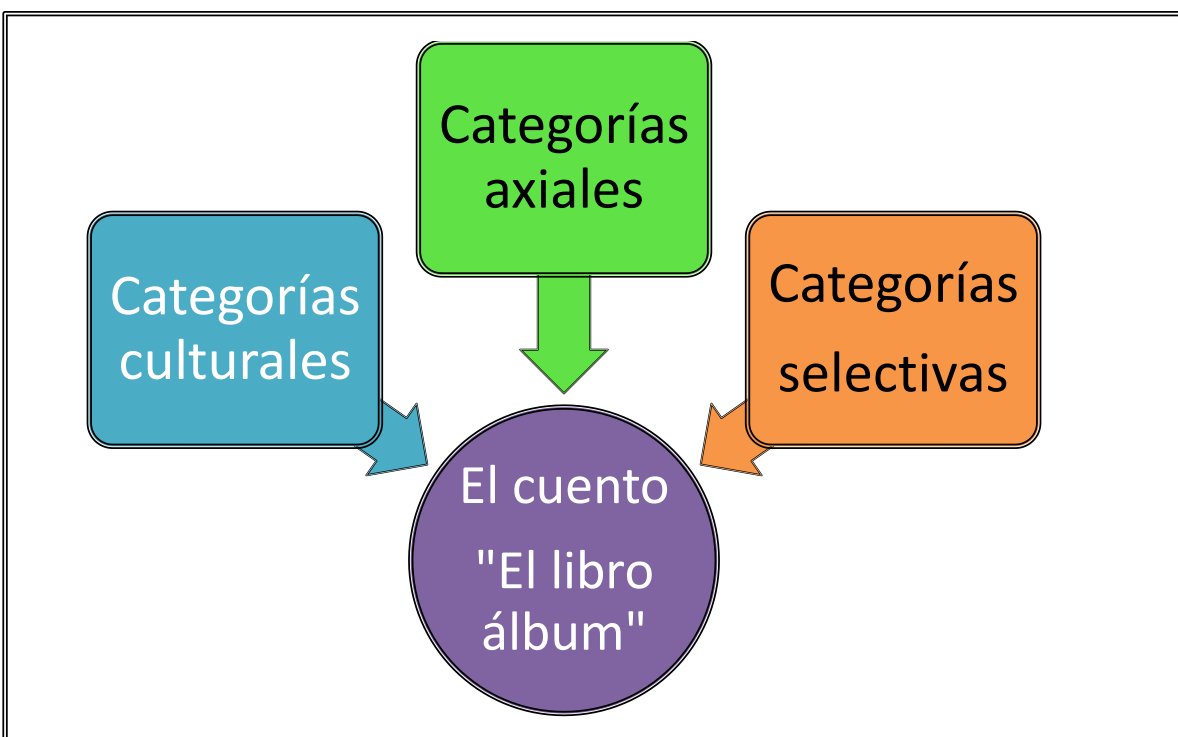


Figura 8. De la categorización a la producción textual.

La magia del cuento envuelve en su velo mágico a los integrantes del contexto educativo del grado primero, comienza por un ensueño en la casa del docente, donde interactúa con su hija en la lectura de diversos cuentos (libro-álbumes) que son valorados antes de llegar al aula de clase y ser transportados a las viviendas de los nuevos lectores. Nos presenta el camino de la búsqueda realizado por estudiantes, padres de familia y docente interventor para, mediante El cuento como estrategia didáctica fortalecer los procesos de lectura y escritura.

El cuento como estrategia didáctica trabajó veintisiete categorías culturales, de donde emergieron cinco categorías axiales: Una lectura envolvente y un rol diferente, La magia del libro álbum en los lectores participantes, El enfoque de procesos en la realidad de la composición textual, El cuento desde el enfoque interactivo multimedial, El cuento y el minicuento como una ruta hacia la escritura y tres categorías selectivas: El cuento como estrategia didáctica, toda una ruta de búsqueda pedagógica, Hacia una didáctica del cuento para fortalecer procesos mágicos y Los procesos de lectura y escritura, un río de emociones desde el libro álbum.

2.1 Tengo en la mano un cuento....que se desaparece como el viento.



Figura 9. Diseño de estrategia.

2.1.1 El cuento como estrategia didáctica, toda una ruta de búsqueda pedagógica.

Desde tiempos inmemorables el ser humano utiliza la narración oral para contar lo que ocurre a su alrededor, con toda esa imaginación crea mundos mágicos, pero al mismo tiempo reales, cada palabra se convierte en una imagen de su realidad y en un sueño para las generaciones venideras. Estas narraciones con el tiempo se clasifican en mitos, leyendas, fábulas, novelas y cuentos, estos últimos se subdividen en: maravillosos, fantásticos, de ficción, policiales y de terror.

Con estas generalidades de la narrativa, surgió como interventor la inquietud de ¿cómo encaminar los procesos de lectura y escritura en el grado primero? Diversidad ideas emergieron, pero me dejé guiar por dos recuerdos que marcaron mi vida, el primero cuando era estudiante de ese grado, recordé con agrado que mi docente nos estimuló la escritura de cuentos y el segundo,

mucho más reciente, el contarle historias a mi hija desde que estaba en el vientre de su madre. Este último impacto, de leer a mi hija todas las noches cuentos (libro-álbum), de observar la relación familiar que se entabla entre los lectores y presenciar cuáles eran las narraciones que más le llamaban la atención, sirvieron para aclarar o vislumbrar, cuál podría ser la estrategia didáctica a emplear. Era claro que como docente la estrategia iba a ser el cuento, ¿pero qué clase de cuento? Pues indudablemente como maestro y padre de familia de una niña que iba a pasar al mismo grado, (curso al que me habían asignado carga académica), que le gustaban los cuentos que tenían muchas imágenes y poco texto, esa iba a ser la estrategia.

Comencé como docente interventor a consultar referentes y encontré una denominación llamada por muchos autores, entre ellos Nikolajeva y Colomer (2014), libro-álbum, esa clase de cuentos presentan imágenes, que se relacionan o complementan con el texto, el cual se presenta con un buen tamaño de fuente e imágenes que llaman la atención por su colorido y forma. Los cuentos no sobrepasan las cuarenta páginas, pero presentan sus partes básicas bien estructuradas. Nikolajeva y Scott (citadas en Vásquez, 2014) sitúan al libro álbum y sus variantes, así:

Los álbumes simétricos (en los que la imagen y texto narran una historia); los álbumes complementarios (en los que o bien la imagen o el texto llenan los intersticios del otro); los álbumes expansivos (en los que la imagen soporta la narrativa textual o en los que el texto depende de la narrativa visual); los álbumes contrapunto (en los que el texto y la imagen se replican o ironizan); y los álbumes silépticos (en los que el texto y la imagen narran historias de manera independiente). (p.335)

La claridad que hacen las autoras anteriores, sobre las variantes, me sirvieron para consolidar la estrategia. Fue importante la imagen porque a los niños les fascinaba colorear y pintar, más cuando observaban las imágenes proyectadas en el televisor que hay en el salón. Los cuentos escogidos tendrían que tener dibujo y poco texto, podrían ser simétricos, complementarios o expansivos, pero para el grado primero, las opciones más indicadas serían los libros álbumes simétricos y complementarios.

Entonces, podía tener el cuento como estrategia didáctica con la denominación libro-álbum, pero faltaba la parte fundamental, ¿qué autores trabajar? Vino el trabajo comparativo, la búsqueda, la necesidad de encontrar un buen autor e ilustrador que colmara con las expectativas de los lectores de primeras edades; ahí comenzaron las visitas a las librerías, bibliotecas públicas, estanterías virtuales y personal. En toda la búsqueda me di cuenta, que muchos de los libros que poseía en la estantería personal estaban en las bibliotecas públicas, pero que el desplazamiento de los estudiantes, implicaba una responsabilidad, además los costos de traslado no favorecían

las necesidades socioeconómicas del sector. Las narraciones denominadas libro-álbum eran las que más le llamaban la atención a mi hija y estaban dentro del vademécum literario personal, allí se encontraban los textos de Franklin y la colección Buenas Noches de editorial Norma. (Ver anexo L. Una lectura familiar antes de dormir).

Como investigador decidí, dentro de la estrategia didáctica, emplear seis textos titulados: La selva loca, Los secretos de abuelo sapo, Boris va de campamento, El más poderoso, El caracol que quería saber quién le robó su casa y El día de campo de don choncho. Todos estos libros pertenecen a la colección Buenas Noches, al igual que tienen relación con la denominación libro álbum, de otro modo, decidí no utilizar las narraciones de Franklin, porque el texto es mucho más extenso, la fuente de menor tamaño, manejan el mismo personaje principal y cuando hacia la lectura en compañía de mi hija, ella se sentía cansada. El proceso secuencial de leer con mi hija todas las noches fue importante en el proyecto de intervención, ya que los textos fueron puestos a prueba, en mi propio hogar, esto permitió como maestro interventor una valoración pedagógica personalizada, seleccionarlos de acuerdo a su contenido y al objetivo de fortalecer la lectura y escritura, asimismo vislumbrar la relación lectura-familia que fortaleció muchas competencias y procesos en los infantes, tal como se evidencia en el siguiente conversatorio:

T11 (JCQ) ¿Cómo se llama? Cuentos SC.ISQ-JCQ;C.2.1

T12 (ISQ) Cuentos, ¡cierto!

T13 (JCQ) ¡Cuentos! ¿Y te has leído muchos? SC.ISQ-JCQ;C.3

T14 (ISQ) ¡Todos ya me los leí! (emocionada)

T15 (JCQ) Oooooohh, ¡iiiih! ¿Y cómo te los lees? SC.ISQ-JCQ;C.3.1

T16 (ISQ) ¡Pues fácil! Solo tengo que coger y abrir el libro y ahí leo las letras

T17 (JCQ) ¡Ah! ¿Y tú los lees solita? ¿O con quién lees? SC.ISQ-JCQ;C.3.2

T18 (ISQ) Con mi papi

T19 (JCQ) Y ¿Cuándo lees con tu papi?, ¿en qué momento, por la mañana, por la tarde, por la noche? SC.ISQ-JCQ; C.3.3

T20 (ISQ) ¡Por la noche!

T21 (JCQ) Si

T22 (ISQ) ¡Pero cuando no alcanzamos por la noche, nos toca leer por la mañana, porque papi no cumple!

T23 (JCQ) ¡Huy! Que tal ese papi y ¿Te gusta leer mucho? SC.ISQ-JCQ;C.4

T24 (ISQ) Si

T25 (JCQ) Y de todos esos, ¿cuál es el que más te ha gustado?, de todos esos que tienes ahí, de todos estos cuentos, de todos estos libro álbumes que tienes aquí ¿Cuál es el que más te ha gustado? ¡A ver! SC.ISQ-JCQ; C.4.1”

El conversatorio anterior permite inferir que la lectura se convirtió en un hábito para ella, que le gustan los cuentos, se distrae con ellos, ya sea al escuchar a su padre, a su progenitora, al leer conjuntamente en horas de la noche, o en las mañanas cuando no se puede por algún motivo. Con este análisis podemos oír la voz de Ferreiro (2008) “un maestro que no lee, es incapaz de transmitir el placer de la lectura a sus estudiantes” esta expresión que se encuentra en una entrevista hecha por Mariana Otero a la escritora, refleja la realidad del docente, incluso del padre de familia, si el estudiante no comparte lecturas con su docente, con su familia, es difícil que ese hábito se manifieste, se fortalezca, que el gusto logre invadir las entrañas de los futuros lectores.

Los autores escogidos también tenían que tener unas características fundamentales, cualquiera podía leer o escribir un cuento, pero, ¿podían atrapar a alguien en el mundo mágico de lo maravilloso? Fue así como seleccioné a cuatro autores, Keiko Kasza, escritora e ilustradora japonesa, quién tiene dos hijos. Sus libros han llamado la atención de los niños y presenta historias divertidas y aleccionadoras, como: Los secretos de abuelo sapo, El más poderoso, El día de campo de don chanco. Tracey británica, profesora de primaria, lectora de cuentos infantiles y con dos hijos, entre sus libros: La selva loca. Carri Weston, inglesa, profesora de literatura infantil, con dos hijos y su texto: Boris va de campamento y Barbara Veit, alemana, politóloga y periodista, quien escribe El caracol que quería saber quién le robó su casa.

Los ilustradores Keiko Kasza (Los secretos de abuelo sapo, El más poderoso, El día de campo de don chanco), Andrew Rogers (La selva loca), británico, esposo de Tracey, profesor universitario de artes gráficas, Tim Warnes (Boris), Inglés, especialista en libros infantiles y Anna Laura Cantone (El caracol que quería saber quién le robó su casa), italiana, maestra, ilustradora de libros infantiles y ganadora de varios premios. Con esto se puede apreciar que las cuatro escritoras escogidas fueron mujeres, con hijos, algunas docentes, lo mismo ocurrió en el caso de los ilustradores. Estos argumentos fueron fundamentales como docente investigador para la implementación del cuento como estrategia didáctica. Interpreté que para llegar a los niños había que tener cercanía con ellos, ser padres, pero también estar en el otro lado de la muralla, manejar el componente pedagógico e ilustrativo. Fue por eso que los libro-álbumes escogidos,

llenaban las expectativas debido a que las cualidades presentadas por los autores e ilustradores como las de ser padres o docentes para tener una interacción más cercana con los estudiantes, se acercaban a las características que como maestro interventor, quería implementar.

En el cuento como estrategia didáctica para fortalecer los procesos de lectura y escritura las técnicas de narración oral escénica y de cuentería fueron fundamentales, debido a que creé imágenes con el cuerpo, igualmente con los matices de voz, los desplazamientos, llevé cada vocablo a la imaginación de los niños, recordando las características de nuestros antepasados para conservar sus tradiciones y costumbres. Con la expresión busqué cautivar los sentimientos ocultos de cada niño en el salón de clase y así traspasar el muro de la simple lectura. López (2013) plantea:

En los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana se habla de que “el estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende de la competencia literaria y crítica del profesor”, igualmente de un maestro que lea no solo literatura sino toda clase de textos que pueda recomendar y comentar con sus estudiantes, que sea interlocutor y no mero transmisor del sentido de los textos. Un maestro que entienda que los estudiantes también pueden ayudar a construir el conocimiento desde su saber y desde sus intereses. (p.17)

Estoy de acuerdo con lo planteado con López, sobre los Lineamientos curriculares del área, donde todos los saberes previos de los niños unidos a la interacción con el contexto, el docente, la lectura, hacen que adquieran un vocabulario más amplio, además cimienten su poder de argumentación y puedan superar el modelo que les orienta o estimula el docente. Que se trabaje con sus intereses y que desde ahí salgan producciones significativas, como las que construyeron los niños en El cuento como estrategia didáctica. (Ver anexo M. Construyendo oraciones significativas)

Como docente investigador dejé la imagen de una persona cautivada por la lectura, un ejemplo de lector, sentí cada cuento como los mismos niños, cree personajes corporales para liberar la imaginación de los escuchas, me sentí atrapado por lo maravilloso de las narraciones e ilustraciones y con el ejemplo vivo llevé a los niños a representar con dibujos lo que leían y escuchaban.

“T12 (JCQ) Un día abuelo sa..sa ¿Cierto? Sa.... Eeee ...¡Maca, ayúdame aquí! Ayúdame a leer aquí...Maca no más, Maca...ayúdame desde ahí, desde ahí...¿Qué dice aquí?¿Cómo?

T13 (Maca) sapo

T14 (JCQ) Sapo ¡Muy bien Maca! ¡Muy bien Jeferson Maca! Un día abuelo sapo... (DC1SCJCQTLLSASGPMT14R5) ¡Muy bien! Un día abuelo sapo... y... esta también es otra i mira...yyyy.... Abuelo...Diego Fernando (llamado) usted que es bien piloso miyo
T15 (ESTS) sa”

Se puede percibir la interacción entre el docente y un estudiante dentro de la lectura de un cuento, donde se hacen preguntas, se estimula a los estudiantes, se los atrae hacia la significación de lo maravilloso, para que después los niños puedan representar a través del dibujo, las inferencias que lograron obtener de su contacto con la narración.

De esta manera puedo afirmar que el cuento como estrategia didáctica fortalece los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del grado primero, en las edades iniciales; que los docentes compenetrados con la literatura, al igual que de la narración breve y maravillosa pueden estimular, ayudar, fortalecer o abrir caminos para la transformación de las personas y la sociedad.

2.1.2 Hacia una didáctica del cuento para fortalecer procesos mágicos

Después de seleccionar el material con el cuál se iba a trabajar, planeé cómo desarrollar los talleres de los seis libro-álbumes escogidos, lo primero que pensé hacer fue una mezcla de narración oral escénica y técnicas de cuentería, para atrapar las sensaciones, los sentimientos y emociones de los lectores; como esta didáctica partió de mi propia vida, de las lecturas previas con mi hija y de las lecturas de los estudiantes, el procedimiento que se implementó llevó a que los niños escucharan toda la narración, pero, que no solo la oyeran, sino que la comenzaran a interiorizar, que se volviera parte de sus emociones y que como docente en la intervención fuera un recreador de la literatura. Manila (2.007) expresa:

En el texto oral la ficción viaja a través de la voz. Se trata de una voz que crea irrealidades posibles. Historias que se explican, se recrean, se transforman según la capacidad, la voluntad, la sabiduría del narrador que individualiza el relato cada vez que lo narra. Nunca vamos a contar dos veces la misma historia, como no vamos a bañarnos dos veces en el mismo río, ni vamos a encontrar todos los veranos el mismo mar. Por eso volver a contar es inventar. (p.68)

Comparto la opinión de Manila, considero que en cada sesión, ni la expresión, ni la voz son las mismas, mantener una imagen idéntica al proyectarla con el cuerpo es una odisea, pero con solo la voz podemos construir significaciones en los niños, que pueden permanecer en sus pensamientos e inferencias. A través de mi expresión corporal los estudiantes vivieron la lectura,

la disfrutaron, recrearon los animales, monstruos, miedos, alegrías, picardías en el aula de clase, con los cambios de voz pudieron subir y bajar, por la telaraña de la fascinación en un bosque de solo literatura. Al sentir el cuento, llevé a abrigar diferentes emociones, fui el espejo teatral, que con la voz cristalizó la realidad en la que viven inmersos cada uno de ellos.

Cada taller que se presentó comenzó con la lectura completa del libro-álbum, con un toque de narración oral escénica y cuentería; después dividí el texto en varias secciones de trabajo, para que el lector no se sintiera atiborrado de tanto vocablo. Con los estudiantes sacamos un título que englobó lo que se había leído, con el hicimos lectura grupal y fónica hasta llegar al fonema.

Un procedimiento implícito en cada taller, fue convertirme en ilustrador de lo narrado, los estudiantes de primero fascinados por el dibujo, veían con agrado como a través de las figuras geométricas y trazos dirigidos podían plasmar en una imagen lo escuchado y leído colectivamente, pero al mismo tiempo crear personajes según sus vivencias y exploración individual.

En el transcurrir de los talleres, comprendí, lo importante del dibujo, de ahí la trascendencia del libro-álbum en este grado. Otro procedimiento radicó en que el niño pudiera contar con ese fragmento, que se lo creyera suyo y compartiera en familia; de esta manera, el estudiante recibió una copia de cada sección del texto para pegar, trabajar y llevar a casa, este procedimiento fue significativo, tenían la posibilidad de leer en el hogar estableciendo interacciones. Aquí es importante recordar que ellos viven en un ambiente donde predomina la escasez del empleo, por ende el factor socio económico no permite la compra de libros de lectura. (Ver anexo N. Un fragmento para llevar y compartir en casa)

En la estrategia didáctica lo que siguió fue la implementación de la lectura silenciosa por parte de cada estudiante, donde ellos debían extraer vocablos, asociación de palabras, frases u oraciones que pudieran leer; en algunos casos interrumpía esas lecturas individuales para que fueran lecturas en pareja docente- estudiante y así poder seguir el ritmo o situación de cada uno de los lectores. Los estudiantes leían y lo que podían comprender, lo subrayaban, lo transcribían o escribían en la hoja siguiente del taller.

Se implementó la lectura de mini cuentos para realizar en casa con la familia, en compañía de alguien del hogar, para esto, se les entregó una copia donde aparecía el texto y la aplicación de un fonema en particular, se trabajó lo global del escrito, pero se llevó al estudiante a enfatizar en un fonema específico. La característica es que el texto podía contener máximo dos párrafos.

Lo siguiente consistió en extraer cinco palabras del texto, decírselas a los estudiantes y que ellos las buscaran, después de encontrarlas debían construir oraciones con ellas. Los estudiantes escribían oraciones sobre su realidad, y fue ahí donde los estudiantes fusionaron la imaginación con el contexto. (Ver anexo N. Un fragmento para llevar y compartir en casa)

Otro proceso interesante fue la implementación de la lectura oral y colectiva, donde después de hacer lectura silenciosa, personal, escogía a un estudiante para que leyera una oración del cuento, después a otro hasta terminar la sección del día, por último volvía a leer el fragmento para todos, esto ayudaba a que los estudiantes interiorizaran y logaran transformar sus dificultades.

“(VZ) De repente

(JCQ) Espera un momento que todo mundo este con la hojita

(VZ) De repente un enorme

(JCQ) (Interrumpe) que pena contigo (V) es que escucho las voces de tres amigos que no escucharon las instrucciones, que pena contigo otra vez.

(VZ) De repente un enorme gigante...gritó (tiene un buen proceso de lectura lee palabras_completas)
DC8SCJCQTLEMPGPMR24

(JCQ) Hasta ahí, (El docente vuelve a leer, el mismo fragmento de la niña con entonación.), a ver sigue tu (LCA), yo digo quién (LCA) (el profesor hace esta observación porque varios niños quieren leer.) Más duro para que te escuchen los demás. DC8SCJCQTLEMPGPMR25

(LCA) Gritó”

En los relatos se puede evidenciar la lectura oral de dos estudiantes, la atención, el acompañamiento del docente y de los demás compañeros, en una lectura silenciosa y colectiva, ese procedimiento se prestó para observar la motivación de varios niños por leer, los acuerdos en el aula de clase, los aciertos y dificultades en el proceso de lectura. Al respecto Sánchez (2.014) expresa: “Leer es un proceso complejo mediante el cual se construye el significado de un texto. En ese sentido es importante organizar el proceso lector en tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de leer.” (p.15) En el proyecto de intervención según lo manifestado por Sánchez, se tuvieron en cuenta los tres momentos, cuando realicé la primera lectura, se hacían preguntas tratando de generar ideas previas, durante la lectura se subrayó, se extrajeron ideas, se orientó a los estudiantes que presentaban dificultades, se felicitó, se dieron sugerencias y después de leer se generaron opciones complementarias como el dibujo, lectura familiar, crucigramas, asociaciones y producción textual.

Cuando el proceso iba avanzado se incluyeron tres preguntas abiertas sobre el cuento, se percibió el nivel de lectura que presentaban los estudiantes en ese momento, esto se reforzó con sopas de palabras y ejercicios de relación o asociación de vocablos sobre la lectura. A medida que el proyecto avanzó se generaron más preguntas abiertas hasta llegar a cinco.

Finalizando el proceso se implementó la selección múltiple, para atisbar el nivel de comprensión que se había alcanzado con el grupo de estudiantes del grado primero, todo el proceso siempre fue acompañado del dibujo. Siempre inicié con tres preguntas de este formato, hasta llegar a cinco de ellas y me apoyé en algunos momentos en crucigramas gráficos.

Como cierre, hice lecturas generales o completas del cuento e invité a los estudiantes a escribir sobre lo que se acordaban, implementé la producción de sus propios mini cuentos, los textos que los niños produjeron alcanzaron el máximo de un párrafo o las cinco líneas en prosa, para finalizar apareció el docente productor de texto, en esta parte inventé mis propias narraciones, las compartí con los niños y les propuse actividades como completar, el nudo, el final, ahí también se trabajaron las preguntas de selección múltiple para complementar las acciones y fortalecer las competencias lectoras y escritoras.

De este modo, se tuvieron en cuenta ideas o postulados del Plan Nacional de Lectura y Escritura, referentes de autores como Fernando Vázquez, Janer Manila, Isabel Solé, Carlos Sánchez, Emilia Ferreiro entre otros para planear la didáctica del cuento, al mismo tiempo las ideas y concepciones que como docente en la intervención aporté para realizar una transformación en los estudiantes del grado primero y el análisis en mis acciones pedagógicas como docente.

2.1.3 Los procesos de lectura y escritura, un río de emociones desde el libro álbum.

Indudablemente el cuento (libro-álbum) fue la magia, que nos llevó a sustraer, comparar e identificarnos en sueños mágicos con las experiencias del escritor, el objetivo principal del proyecto de intervención fue fortalecer los procesos de lectura y escritura en el grado primero, que como maestro me volviera cómplice de sus lecturas, que los pudiera adentrar en el mundo fantástico de la imaginación. Este proceso arrancó con la prelectura de los libro álbumes a trabajar en los talleres, las lecturas realizadas fueron compartidas con mi hija, que presentaba la misma edad, de los niños del grado, en el procedimiento los cuentos fueron valorados desde mi entorno familiar, teniendo en cuenta lo que quería profundizar en el taller.

Siempre realicé una lectura general del texto en la primera sección de los talleres a llevar a cabo, comencé a trabajar el método global, partí de un texto general, fusionando siempre la parte fónica del grafema. En los primeros talleres los estudiantes escribieron títulos, que salieron de forma colectiva del grupo, leía el texto enfatizando el sonido que generaba el fonema a la hora de leerlo, como se manifiesta en la siguiente evidencia:

“T24 (JCQ) Muy bien..sa..mira..mira..mira...ssaa...¿Cómo suena esta?)

T25 (ESTS) llll (fonema) DC1SCJCQTLLSASGPMT25R8

T26 (JCQ) Sali

T27 (EST) Salieron

T28 (JCQ) Sali...mira Sali..ee

T29 (ESTS) Salieron

T30 (JCQ) Salie

T31 (ESTS) Salieron al bosque. DC1SCJCQTLLSASGPMT31R9

T32 (JCQ) Salie...mira... ahora sigue... salierrrr ¿Cuál es la que suena, qué hace así como? /Rrrrr/
(sonido de arrancar carro)

T33 (ESTS) la r y la o

T34 (JCQ) Aahh! Salieronnnn... salieron

T35 (ESTS) Al bosque

T36 (JCQ) salieron

T37 (ESTS) salieron al bosque profe”

En estos dos relatos se evidencia el trabajo colectivo, que partió de la lectura global del cuento, enfatizando en los fonemas del texto, así mismo se denota que las ideas previas, como el trabajo colaborativo, hicieron que los estudiantes leyeran o se anticiparan a la lectura y escritura, que se había propuesto para la sesión, alcanzando los objetivos esperados.

Por otro lado, en los talleres iniciales asumí el rol de ilustrador en el aula de clase, comprendí que la lectura de las imágenes afianzaba el proceso que se realizaba, pero al mismo tiempo esa construcción de dibujos, fortaleció los procesos escriturales de los estudiantes. Manejé clases de líneas, figuras geométricas para incursionar en el mundo de la escritura. Los personajes seleccionados tenían un propósito predeterminado en los procesos de lectura y escritura que se iban a realizar, por ejemplo en el primer taller, escogí de libro álbum La selva loca, cuyo personaje principal era el mono y los secundarios, avestruz, tigre, jirafa, serpiente, elefante y cocodrilo.

Con este primer taller utilizando el método global fónico llegué al trabajo e identificación de las vocales, los niños utilizaban colores para encerrar los sonidos hallados en el texto presentado, con este taller también logré trabajar los sonidos silábicos del fonema /m/, esto no quiere decir que no trabajé los demás fonemas, como interactuaba con el método global fónico, siempre estaba trabajando con las veintisiete letras del abecedario y los cinco dígrafos. Pero intensificaba o fortalecía el fonema mencionado, aprovechando el personaje principal de la narración. (Ver anexo O. Encontrando vocales en el cuento)

Me apoyé en crucigramas, lecturas de imágenes, ejercicios de relación, ejercicios de identificación imagen- sonidos silábicos, para fortalecer más el proceso.

En el segundo taller escogí el libro álbum Los secretos de abuelo sapo, cuyo personaje principal era el abuelo sapo y los secundarios, sapito, serpiente, tortuga y el monstruo que era un gorila gigante. Ahí desde el método global fónico llegué a los fonemas /P/, /S/, aprovechando que constantemente aparecía el nombre del personaje en el texto.

En las primeras secciones del segundo taller extrajimos un título colectivo para los fragmentos leídos como: sapo cuenta un secreto, en esta sección del taller, realicé la lectura del fragmento, los invité a tratar de leer el texto, que hicieran lectura de las palabras que pudieran; encima del tablero pegué el abecedario y les recordaba cuando había preguntas como sonaba el fonema, los invité a subrayar con colores, los sonidos silábicos de los fonemas /m/, /p/, cuando encontraban un sonido silábico les decía que en la página siguiente escribieran las palabras donde encontraron esos sonidos. En las secciones siguientes los invité a pintar en el fragmento que les di, las palabras que pudieran leer y que las escribieran en la página siguiente, algunos estudiantes no solo pintaron palabras, también escribieron oraciones, siempre pasé por los puestos de algunos de ellos para mirar el proceso de lectura de una manera personalizada, los motivé y felicité, esto también nos sirvió para detectar las dificultades que se presentaron. (Ver anexo P. Identificando sonidos silábicos en el cuento)

En el transcurrir de las sesiones de Los secretos de abuelo sapo, trabajando, el método global fónico, desde el cuento como estrategia didáctica, profundicé en los fonemas /s/, /l/, /t/, /n/, y /d/. Con las palabras que sacaban de los fragmentos de lectura que no sobrepasaban los cuatro párrafos, los estudiantes inventaban oraciones de su contexto, de lo que ellos pensaban, creían y podían, transcribían textos que pudieran leer, solucionaban crucigramas y sopas de letras, en todo momento incentivaba el dibujo y la invención de oraciones.

“T66 (JCQ) que...con esta mira (señala la letra que está al frente de los niños, encima del tablero) bossque...que...mira bosque... por el bosque...si señor...por el bosque...ahora si qué vamos hacer ahí...¿Qué creen que vamos hacer?”

T67 (EST) Un sapito...un sapo

T68 (JCQ) pues vamos hacer al abuelo. DC1SCJCQTLLSASGPMT68R16

T69 (USME) ¿Así profe? DC1SCJCQTLLSASGPMT69R17”

En las anteriores transcripciones se puede evidenciar que invito a dibujar el personaje principal, que hay afirmaciones sobre lo que se va a trabajar en la sesión, que se generan preguntas y respuestas en una interacción con todo lo trabajado en la narración.

Con el taller del libro álbum Boris va de campamento implementé la estrategia de dictar cinco palabras que estaban en el texto, para que los niños las encontrarán y las subrayaran con color, (Esto después de haber realizado la lectura general de comienzo de sección, como la lectura silenciosa que los estudiantes hacían del fragmento de texto,) por ejemplo: mucho, día, señorita, animales, felicidad. Cuando había pasado un tiempo prudente, les decía, que se inventaran oraciones donde estuvieran presentes las palabras encontradas. (Ver anexo N. Un fragmento para llevar y compartir en casa)

Con los fragmentos del texto de Boris o en cada sesión llevada a cabo, profundicé con el método global los fonemas /r/, /c/, /ñ/, /g/, /f/, /v/, /j/, /h/ y los dígrafos ch, gu, ll. Claro está que por la forma de trabajo, partiendo desde la globalidad del texto, siempre estaba llevando a los estudiantes a una lectura contextualizada y de mayor comprensión. Cassany (1.987) manifiesta que:

Finalmente, hay que tener en cuenta que el libro se refiere, sobre todo, a los llamados procesos mentales superiores. Gimeno y otros (1984) y Alfonso y Mateos (1985) establecen una distinción entre los procesos implicados en las habilidades lingüísticas (concretamente la de leer). Distinguen los procesos más básicos y mecánicos, como el reconocimiento de los signos gráficos o la segmentación de palabras y frases, del resto de operaciones más complejas e intelectuales, como la discriminación entre informaciones relevantes e irrelevantes, o a la organización de estos datos en una estructura ordenada y comprensible. Este segundo grupo de operaciones cognitivas se denomina procesos mentales superiores. Este es el grupo de estrategias y procesos menos estudiado, el más desconocido, y también, el que recientemente ha despertado el entusiasmo de los expertos. (p.19)

A lo que refiere Cassany, en el proyecto de intervención se tuvieron en cuenta los procesos básicos y mecánicos de lectura y escritura, como también los procesos mentales superiores que

los estudiantes iban alcanzando, en la medida que avanzaba el proyecto, como se puede ver en la siguiente transcripción: “1. Día, 2. Animales, 3. Señorita, 4. Mucho, 5. Felicidad, Yo sa li de dia, mi mamá tiene animales, mi papá miro unu señorita, tengo mucho queaser, mi mamá me dio felicida” Producción Textual de la estudiante Maiden Lorena Gómez. La evidencia anterior permite inferir que la estudiante del grado primero, encontró las palabras que se habían propuesto y comenzó a relacionar sus saberes previos, la lectura y el contexto para generar su propia producción textual, se evidencia que hubo procesos básicos, reconocimiento de signos, segmentación, organización, estructura y que el proceso se encaminó a las operaciones cognitivas o mentales superiores.

En las sesiones finales de Boris suprimí los dibujos que llevaban los fragmentos e incorporé entre tres y cuatro preguntas abiertas, para observar el nivel de lectura de los estudiantes, pretendía que el nivel de comprensión como mínimo fuera literal en esa parte del proceso. Para complementar les pedí a los estudiantes, que fueran ahora ellos los que dibujaran lo que interpretaban de la lectura, esto lo retroalimentaba con la solución de sopas de letras, crucigramas, ejercicios de relación. (Ver anexo Q. Pregunta abiertas y expresión con el dibujo)

Al observar las respuestas de los estudiantes a la pregunta uno ¿Qué le pasó a la carpa? Se percibieron respuestas como las siguientes: “Se cayó (MLG), secallo (JGO), se cayó por los lobos (EAG), no era tan maravillosa (NLM), se cayó (LCA)”. En estas respuestas se puede abducir que los estudiantes presentaban un nivel de comprensión literal.

En el taller del libro álbum El más poderoso, además de lo mencionado, implementé la estrategia de tres a cinco preguntas de selección múltiple con única respuesta, pero seguí trabajando las sopas de letras, los crucigramas gráficos, los ejercicios de relación y el dibujo. (Ver anexo K. Taller de selección múltiple)

Cabe recalcar que siempre hice lectura oral y silenciosa, para ser un ejemplo para los estudiantes, igual los niños hicieron procesos de lectura individual oral y silenciosa, como también lectura colectiva, donde solo uno leía y los demás seguían la lectura hasta que se hiciera cambio de lector. (Ver anexo S. La lectura silenciosa en el aula)

Con el taller del libro álbum El caracol que quería saber quién le robó su casa, hice una lectura general del texto, para valorar el nivel de escucha de sus estudiantes, los invité a escribir sobre lo que recordaban del texto, a realizar el dibujo de lo que escucharon y a inventarse su propio cuento. Al respecto Castaño (2014) plantea:

Si se busca que los estudiantes produzcan textos adecuados y construyan conocimiento, la escritura en la escuela debería ser más que un pedido, un acompañamiento; esto implicaría orientar a niños, niñas y jóvenes en el proceso de producción textual y en el uso de la escritura para aprender. Además, supondría que en las aulas se propicien diálogos constantes sobre lo que se escribe, se reivindique el papel de los borradores y, por ende, el carácter educativo del error. La revisión, la corrección y la reescritura son indispensables en este proceso. (p.26)

A lo manifestado por Castaño, debo argumentar que es significativo el proceso del papel del borrador, del acompañamiento, de la interacción con el texto, en este sentido con los estudiantes de primero hubo diálogo permanente para aclarar las dudas, mejorar los escritos, revisar la ortografía y procurar que los textos tuvieran una buena estructura.

En el proyecto de intervención con los estudiantes del grado primero, se trabajó el proceso de producción textual, cuando los estudiantes tenían dudas, se los orientaba, en la ortografía, coherencia, caligrafía, se entablaban interacciones, para llevar ese borrador a un producto mejor y se vivió al final del proceso cuando escribieron palabras, frases, oraciones y párrafos. Como se muestra en la transcripción:

“El caracol se estaba bañando con agua fría al berque su casa no estaba, el caracol pidió auxilio. El caracol le preguntó a la oruga, le dijo por supuesto que no, nosotras tenemos castillos, nosotras necesitamos casa de caracoles.” Texto de Maiden Lorena Gómez. Grado Primero.

“Un día el caracol se iba a bañar y su casa maravillosa la dejó en una hoja y se bañó con agua de las hojas y cuando se salió de la agua él pensó que su casa se la habían robado.” Texto de Edinixon Andrés Guachetá. Grado Primero.

En las producciones textuales anteriores, los estudiantes recordaron lo que habían escuchado de la narración y con sus palabras estructuraron la significación de sus ideas, se puede evidenciar que la escritura se venía trabajando, que aunque presenta errores, se dialogaba con los estudiantes para mejorar el escrito presentado.

En la siguiente sesión les volví a leer el cuento, les hice cuatro preguntas abiertas y los invité a cambiar el final, en esta parte del proceso se observa que la lectura era un gusto para ellos, que se les facilitaba crear oraciones y construir textos que no sobrepasaban el párrafo.

En el taller El día de campo de don chanco, se hizo una lectura general, se les dio una primera sección del cuento, se los estimuló a inventar lo que seguía de la narración y a tomar la decisión si cambiaban o escribían lo que habían escuchado.

Para finalizar con las acciones del proyecto implementé el docente escritor, escribí narraciones que se las presentaba a ellos incompletas, para que continuaran el hilo de la historia según sus ideas e imaginación, a la siguiente sección les traía el complemento para que ellos compararan y trataran de escribir un poco más, también hicimos desarrollo colectivo de alguna parte faltante. (Ver anexo T. Un docente escritor)

un día tuqui se fue a buscar su comida favorita las bananas grande y amarillas como el sol.

Tuqui busco y busco y no encontraba las bananas, tuqui fue a buscar a lo mas profundo de la selva donde vivían los pumas tuqui no se dio cuenta que de tanto buscar las bananas se abian profundizado en la selva mientras tanto los pumas aprovechaban su visita.

El mono angustiado porque no sabia como salir de lo mas profundo de la selva buscaba solución de pronto se encontro con una mona llamada lupe amigable lo alludo a salir de ese espantoso lugar desde entonces Tuqui jasma volvió a buscar con ansias las bananas Producción textual. Jhonar Solarte.

La producción que hace el estudiante del grado primero, evidencia que los procesos de escritura se comienzan a estructurar, que se debe pensar en mejorar el borrador, que con el docente como mediador, los procesos ortográficos cada vez deben presentar menos errores, que la segmentación de las oraciones o la separación de estas deben implementar los signos respectivos de puntuación, pero al mismo tiempo se rescata el fortalecimiento de estos dos procesos, gusto por leer e interés por crear sus propios escritos.

Los procesos de lectura y escritura, un río de emociones desde el libro álbum, enmarcan la gran aventura que encierra la narración breve en las primeras edades, pero al mismo tiempo la fascinación de leer y escribir del maestro, que se convierte en un espejo estimulante para que los niños lean, escuchen, compartan, se ayuden y transformen su visión de la vida.

2.2 Magia, realidad y ficción en un contexto con producción.

2.2.1 Una lectura envolvente y un rol diferente

En la implementación del proyecto de intervención denominado “El cuento como estrategia didáctica” siempre tuve claro, que debía ser ejemplo de lector, por lo tanto siempre realicé una lectura oral completa del libro álbum para todo el grupo al inicio de cada taller, al comienzo de cada sesión, al final de una lectura colectiva o en los intermedios de una lectura silenciosa cuando escuchaba de forma personalizada a cada uno de los estudiantes del grado primero. Las lecturas iniciales siempre estuvieron enmarcadas por la expresión corporal, el arte dramático y

las técnicas de cuentería. Los estudiantes realizaron lecturas silenciosas y orales, en estos espacios aprovechaba para escuchar de forma personalizada los procesos de lectura, después de un determinado tiempo se realizaban lecturas colectivas, donde escogía a los estudiantes que se postulaban. Estos espacios servían para felicitar a los niños, darles sugerencias y evidenciar donde se presentaban dificultades.

“(JCQ) Sigamos leyendo y ahora me cuenta que vamos a seguir leyendo entre todos, me van a ayudar a leer, yo también quiero leer, DC2SCJCQTLBVCGPMR29 por ahora me voy a hacer a lado de unos amiguitos que me lean a mí y ahora leemos entre todos, vamos a ver, a ver mi amigo (FLN), a ver, cuénteme que es que me va a leer, a ver usted

(FLN) a ttros cachorros (tiene problemas de pronunciación) DC2SCJCQTLBVCGPMR30

(JCQ) A dos cachorros, ojo la pronunciación

(FLN) de lobo muy taviesos (se escuchan muchas voces)

(JCQ) Muy traviesos

(FLN) Se ta

(JCQ) Se qué, ahí te saltaste

(FLN) lu..cha...ban

(JCQ) luchaban

(FLN) luchaban y se ratoron ci ..on

(JCQ) y se retorcián, ojo la pronunciación, si estás yendo a las terapias, con el fonoaudiólogo? DC2SCJCQTLBVCGPMR31 Tienes que ir a las terapias (el docente aclara que tienen problemas de pronunciación, está asistiendo a 12 terapias que le mandaron, pero no se notan avances en sus procesos).”

En la transcripción se puede evidenciar las lecturas vividas en el aula de clase, como siempre como docente quise dar ejemplo de entusiasmo por leer, de transmitir el gusto que tengo por la lectura, de acompañar, de convertirme en un mediador, facilitador, de acercarme a cada uno de los estudiantes y descubrir fortalezas en el proceso como también sus debilidades.

Una lectura final realizaban los estudiantes en sus casas, la tarea de cada sesión, consistía en que los estudiantes en sus hogares trasmitían el cuento a uno de los familiares, podía ser el papá, mamá, hermano, abuela o quién se encontrara en esos momentos. Por el contexto sociocultural en que viven la mayoría de los estudiantes, por el sitio en que habitan en la periferia de la ciudad, en barrios marginados de esta, por los pocos hábitos de lectura que poseen los núcleos familiares, el docente tenía el reto de leer y hacer el proceso de acompañamiento, debía atraparlos en las lecturas, para transformar la realidad en la que se encontraban, el cuento fue la estrategia, que

fusionó sus preconceptos con la imaginación. Si apreciamos lo enunciado por Reyes (2013) donde expresa:

El reto fundamental de un maestro es dar de leer y acompañar a sus alumnos a leer, creando, a la vez, un clima de introspección y unas condiciones de diálogo para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las experiencias y las particularidades de cada niño, de cada niña, de cada joven de carne y hueso, con su nombre y con su historia. (p. 69)

El reto que manifiesta Reyes, compacta con la estrategia planteada, como maestro vivo la lectura, para que mis estudiantes se crean parte de ella, para que recreen sus hechos de vida, se distancien de sus realidades pero vuelvan a ella, enriquecidos con el valor de la palabra. Cuando pregunté o los niños interactuaron en la socialización del libro álbum, se abrieron caminos de libertad literaria, se exploraron mundos de vida y el vocabulario floreció al compás del cuento.

2.2.2 La magia del libro álbum, en los lectores participantes.

El cuento se trabajó en la estrategia, centrado en una denominación llamada el libro álbum, los cuentos utilizados en los talleres presentan una variedad de características en el proyecto, como: la gama de colores que pueden percibir los niños, los dibujos que expresan de forma llamativa cantidad de sentimientos, pero al mismo tiempo proyectan una infinidad de texturas, textos breves que involucran interjecciones, clases de oraciones, así como los valores que emergen del pensamiento de los autores, las narraciones presentan historias aleccionadoras y divertidas. Al respecto Colomer (2002) expresa:

Los niños y las niñas acostumbran a hacer su entrada en los libros a través de obras formadas sólo por imágenes. Aquí vamos a situarnos un poco más allá, en el momento en el que los pequeños ya son capaces de seguir una historia completa y en el que los libros tienen un texto que exige ser leído. Para ellos, continúan existiendo, desde luego, historias formadas sólo por imágenes, pero vamos a tratar de la situación más habitual, es decir, libros infantiles formados por un texto – ni muy breve, ni muy extenso- y un conjunto de ilustraciones. (p. 19)

En este sentido, lo enunciado por Colomer adquirió una significación importante para la intervención, debido a que los cuentos trabajados contribuyeron a fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del grado participante. Lo anterior, se vivió de la siguiente forma: primero se escogió el material, segundo se colocó el material a prueba, tercero se desarrolló la estrategia apoyada en técnicas de arte dramático, como de cuentería y cuarto se le dio al niño en cada sesión del taller un fragmento del cuento, tanto de texto como de imagen,

para que ellos la colorearan, dibujaran, compartieran en sus casas, se apropiaran de la lectura, tuvieran un material en que leer en sus hogares, se socializaran su intenciones y confluyeran sus realidades. En las nuevas secciones les preguntaba a los estudiantes, ¿Quiénes le leyeron a sus familiares? Muchos contestaron afirmativamente y algunos no lo hicieron, pero observaron o escucharon la emoción con que respondieron sus demás compañeros, para contagiarse de la magia del cuento, no solo en el aula, sino para traspasar las paredes de la escuela, para transformar la realidad en la que viven inmersos, como se evidencia en la entrevista.

T39 (JCQ) No había esa posibilidad, ahora que hacen esa lectura de cuentos, cuentos digamos en familia, a mamá e hijo, ¿Cómo crees que se siente tu hijo?, ¿le ha llamado la atención?, ¿le gustan los personajes, notas emociones o notas tristezas? o por el contrario ves que no le gustan, o por el contrario ¿crees qué le ha servido eso para mejorar su proceso de lectura y escritura?

T40 (LG) Yo creo que si profe porque digamos cuando nos sentamos a leer los cuentos, hay unos dependiendo lo que le toca a cada personaje se pone muy, se pone como sentimental, hay otros en donde digamos logran hacer algo, él se pone feliz por los personajes y siento que le fortalece a él demasiado porque digamos uno lo mira al transcurrir el diario vivir, uno mira que el aprende cosas de los cuentos SC.LG;C//12

En el diálogo de la entrevista semiestructurada se puede evidenciar que se creó un ambiente de sentimientos en el lector, estos sentimientos hicieron que la persona se sumergiera en la lectura, que se bañara con sus aguas cristalinas y que las turbulencias crearan remolinos donde con el tiempo es difícil escapar. El diálogo también manifiesta el compartir en familia, la interacción con los personajes, pero al mismo tiempo con su entorno y su realidad.

Con el libro álbum plasmé las imágenes extraídas de la lectura en el tablero para convertirme en un ilustrador, orienté a mis estudiantes para que con figuras geométricas y clases de líneas lograran plasmar en sus cuadernos los dibujos de las inferencias de la lectura, pero al mismo tiempo como sucede en el libro álbum que la imagen fuera un camino de interpretación y profundización, también les di espacio para que ellos fueran los que plasmaran su creatividad a la hora de darle intención a los personajes en los dibujos. El dibujo que corresponde a la plástica es importante por cuanto en la literatura infantil tiene protagonismo el dibujante, al punto que se lo nombra al lado del escritor. El dibujo cumple entre algunas funciones en el libro álbum la epistémica, informativa, narrativa, etc. Más allá de la mera ilustración, en especial, en el libro álbum contemporáneo. Vásquez (2014) manifiesta lo siguiente:

(...)un libro álbum es aquel tipo de libro en el que las imágenes y el texto guardan una relación de correspondencia, interacción o interdependencia significativa. En el libro álbum tanto el texto como la imagen son igualmente importantes y su lectura requiere atender a los elementos propios de la narrativa como aquellos otros propios de la imagen. (p.338)

Como lo manifiesta Vásquez se puede inferir la importancia de estos dos componentes, la unión, intersección, diferencia de sus elementos textuales y las características del dibujo, hacen que el lector, se sienta atrapado en la lectura, por ese pacto entre escritor e ilustrador. Los niños al realizar sus propios dibujos de la narración, crean una interacción con el autor e ilustrador y más aún una interdependencia de significados. (Ver anexo Q. Preguntas abiertas y expresión con el dibujo)

El juego de rol escénico que manifesté se convirtió en otra simbiosis de la magia del cuento, como en tiempos pasados lo hicieron aedos o rapsodas. Al mismo tiempo, si evocamos las palabras de Muñoz (2.013) el cual expresa:

Aprendí a amar las palabras. Aprendí a creer que ellas son portadoras de un misterio, de algo que las anima y les concede la potestad, la gracia de hacerles cosquillas en el alma a las personas. Mi maestro sabe de esa magia que poseen las palabras. (P.27)

Como lo expresa Muñoz, metafóricamente me convertí en mago, de mi gorro se extrajeron las imágenes, que transformaron los rostros de los niños, su sueños en realidades, sus tristezas en alegrías, sus entornos en mejores condiciones, porque al querer las palabras, ya te has convertido en un millonario de la literatura, te has transformado a ti mismo en un ser con libertades de pensamiento, has destapado la botella para que se viertan los vocablos del mundo, las imágenes de ilustradores y sus autores. (Ver anexo U. La expresión del maestro al narrar)

2.2.3 El enfoque de procesos en la realidad de la composición textual.

Era claro que como investigador debía recurrir a muchos referentes bibliográficos y que no podía desconocer los planteamientos del MEN, por eso uno de los acercamientos más importantes para definir el enfoque del proceso que se trabajó en el proyecto de intervención, fue la relectura de los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana.

Al entender que el lenguaje no solo debe mirarse como comunicación, que nuestra mirada debe traspasar las montañas de la imaginación y la realidad, debemos comprender el lenguaje como significación, esto debido a que los humanos estamos llenos de interacciones con el mundo y somos los principales transformadores de nuestro planeta. En este sentido el enfoque que se

trabajó en este proyecto de intervención fue semiótico, teniendo en cuenta los planteamientos de Eco (citado en el MEN,1998), el cual plantea:

La semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tránsito, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos. (p.26).

Por tal motivo este fue el enfoque en el proceso de composición textual, que se llevó a cabo en el proyecto de intervención, en este sentido el acto de leer y escribir, se entendió como un proceso significativo y semiótico contextual, que partió de la imaginación y lo maravilloso, hasta ubicarse en la realidad objetiva.

T41 (JCQ) Mmm a ti en especial, ¿qué te ha llamado la atención de los cuentos?, porque es más trabajo para la casa, pero eeh ¿Cómo te has sentido en ese proceso?

T42 (LG) Eeh... Yo me he sentido bien porque igual tengo tiempo y un espacio para compartir con mi hijo y es algo que lo disfrutamos los dos_SC.LG;C//13

T43 (JCQ) Bueno, es algo que me parece bastante interesante, porque lo comenzaron hacer, a leer cuentos en la casa y a compartir madre e hijo, hijo madre.

T44 (LG) Eeh... Comenzamos a leer los cuentos para que a mi hijo le fuera bien en el colegio y la verdad como con esa idea, pues la verdad profe como le digo anteriormente, nosotros en familia nunca habíamos leído, pues en familia, únicamente en el colegio, a veces...eeh y pues si, para el fortalecimiento académico de mi hijo y pues ahora que está pasando el tiempo, me doy cuenta que sirve tanto para lo académico de él, en la vida de nosotros, en familia. SC.LG;C//13.1

(Aparece un silencio, apuntes del investigador)

T45 (JCQ) En este momento mami...eehh, los chicos han pasado de dejar, de mirar un poco los dibujos, las ilustraciones, las láminas y hemos pasado a una parte del proceso donde solo aparece el texto, donde aparecen unas preguntas sobre ese texto, eehh ¿cómo se ha sentido él, a la hora de leer las preguntas?, si identifica que es una pregunta, ¿puede responder a ella?

T46 (LG) si profe, digamos, de la manera que me gustaría que él la respondiera no, pero de la manera que el entiende el cuento, si, el responde adecuadamente cada pregunta. SC.LG;C//14

El diálogo que se sostiene en la entrevista, evidencia el enfoque semiótico que realizan los lectores, donde se explora lo superficial o lo que existe en lo profundo de las significaciones, lo que se vive en su contexto y lo que vivió el interventor en el aula de clase. Interpretaciones que se pueden presentar en las interacciones de una narración.

Asimismo después de realizar un riguroso análisis de todos los métodos posibles que tuvieran en cuenta el cuento como estrategia didáctica para trabajar los procesos de lectura y escritura en el grado primero, que se acercaran de la mejor manera a lo que pretendía como investigador, seleccioné para complementar la propuesta y encaminar la ruta el método del cuento. El cual se encuentra en varios trabajos investigativos y hacen referencia a:

Este procedimiento analítico se aprovecha de la curiosidad e imaginación de los niños, para enseñar a leer. Se le atribuye su invención a Margarita Mc. Kloskey (s.f), y fue aplicado por primera vez en Newark (E.E.U.U.) y para su aplicación parte de la lectura de un cuento en cada clase. Este método fue uno de los aplicados para cumplir con el enfoque semiótico mencionado, debido a que en los talleres como docente en la intervención, realicé la lectura general del cuento, pero al mismo tiempo se trabajó el cuento en secciones, para fortalecer las cuatro habilidades del lenguaje en función de la construcción de sentido en los actos comunicativos.

Otro de los métodos trabajados para alcanzar el enfoque semiótico con los estudiantes de grado primero fue el método mixto o ecléctico, que se caracteriza por partir de lo general hasta llegar a lo particular, comenzar de un texto ,pasar por la oración, llegar a la palabra, a la sílaba y finalmente al fonema, pero al mismo tiempo partir del fonema hasta llegar a la oración, al texto, en otra palabras como docente puse en práctica las consideraciones del método ecléctico o mixto, planteado por el doctor Vogel (1860).

El planteamiento anterior no quiere decir que no se tuvieron en cuenta las consideraciones de Piaget sobre el sujeto cognoscente, el sujeto que busca adquirir conocimiento, debido a que al implementar el método del cuento trabajado por Kloskey, se abrieron las ventanas para que los niños de este grado fortalecieran los procesos de significación, además de los comunicativos, cuando hablaban y expresaban sus ideas sobre una narración o en un conversatorio.

Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo y que construye sus propias categorías de pensamiento y al mismo tiempo que organiza su mundo. (Ferreiro y Teberosky, 1982, p. 29).

Los planteamientos de Ferreiro, nos acercan a las concepciones Piagetianas, pero también enmarcan los postulados del enfoque semiótico desde la perspectiva socio-cultural, donde la interacción entre los sujetos, sus intereses, necesidades, distracciones, emociones, fueron parte

fundamental, en el desarrollo del proyecto de intervención. El cuento nos acercó a realidades, nos distanció de ella y cada sujeto extrajo lo fundamental para su vida.

Los estudiantes desde el enfoque semiótico le dieron una significación especial al dibujo, por eso como docente en la intervención proyecté en todo el trabajo las aptitudes que cada uno de ellos podía plasmar en los cuentos que leía, en la aplicación del color, en la percepción de los personajes y en la confrontación con su realidad.

Con el enfoque semiótico como investigador quise aportar al desarrollo de las competencias: gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o socio-cultural, enciclopédica y literaria, haciendo énfasis en esta última, teniendo en cuenta que el cuento, como libro-álbum, es la obra literaria para las primeras edades, que fortalece los saberes previos y encamina al gran mundo de lo maravillo y fantástico que es la literatura. (Ver anexo R. Taller de selección múltiple)

2.2.4 El cuento desde el enfoque interactivo multimedial.

Con la aparición de las TIC se abrió un campo enorme para la exploración de nuevas fuentes literarias, nuevas herramientas para atrapar a los primeros lectores, como investigador empleé el vocablo ilusión para referirme a este concepto, al utilizar el portátil para proyectar en el televisor del aula de clase algunas de las secciones de los cuentos trabajados, quería dimensionar la imagen, el texto, porque la televisión en los primeros lectores produce el efecto de imán, de persuasión.

Era tanta la motivación de la relación del cuento con la tecnología, que cuando el ordenador tomaba la opción de descanso, al colocarse en pantalla negra, los mismos estudiantes, se acercaban a la manipulación del ordenador, para proyectar la imagen a los demás compañeros, cuando no se utilizaba el televisor para proyectar la sección del cuento, se sentían las voces de angustia por querer atisbar las imágenes de la narración. El MEN (2008) manifiesta: “La informática hace parte de un campo más amplio denominado Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre cuyas manifestaciones cotidianas encontramos el teléfono digital, la radio, la televisión, los computadores, las redes y la Internet.” (p.9) Con el cuento, el televisor y computador, se creó un espejismo en el aula de clase de una manifestación cotidiana que realizan los estudiantes en sus casas normalmente. Utilizar estos medios como fuente de recreación, distracción, pasatiempo, pero al mismo tiempo como parte del proceso dinámico de aprendizaje, de interacción con sus demás compañeros.

(JCQ) Entonces el oso saltó Grrrr, santo cielo gritó la viejecita, me asustaste mucho, entonces le tocó el turno al elefante, inhalo, inhaló es como tomar aire, inhalo aire y baruuu, santo cielo gritó la viejecita me asustaste mucho....ah, es que tocó quitar el televisor porque nos estás colocando en panel yeso, ahora que salgamos averiguo donde está el televisor para poderlo colocar, para que ustedes puedan ver las imágenes ahí, sino no podemos ver las imágenes, toca en el libro nada más...DC8SCJCQTLEMPGPMR15

En el relato se puede evidenciar que cuando el docente estaba llevando a cabo la narración del cuento utilizó el libro, pero había en esos momentos una tecnología ausente, por lo que los estudiantes interrogaron, dónde está el televisor, por qué no vemos los dibujos en el televisor y el docente da la explicación respectiva. En este relato se demuestra que el uso del enfoque interactivo multimedial, se presentó en el proyecto de intervención y que al no estar como siempre en el aula de clase creo preguntas en los estudiantes.

En la sala de tecnología e informática, los estudiantes visualizaron y escucharon por última vez cuentos, con el programa de dibujo Paint, plasmaron los dibujos de cuentos escuchados y algunos más avanzados en sus procesos lograron escribir títulos y palabras de las secciones realizadas. El MEN (2008), manifiesta con respecto a la alfabetización en tecnología, lo siguiente:

La alfabetización es hoy en día uno de los derechos fundamentales de todo ser humano. Aunque el término suele asociarse inicialmente con las competencias para la lectura y la escritura como vía de inserción de los pueblos en la cultura, actualmente este concepto implica también entender, reflexionar y desarrollar competencias para la comprensión y la solución de problemas de la vida cotidiana. (p.11)

El uso de las TIC debe propiciarse desde los primeros grados como lo manifiesta el MEN, plantear asociaciones como las que se vivieron en este proyecto de intervención, aprovechamientos, posibilidades de interacción con textos físicos y digitales. Que los cuentos los puedan leer, escuchar, que los estudiantes puedan plasmar lo que sienten por medio del lenguaje. Que la persuasión que generan las TIC, sea una fuente en El cuento como estrategia didáctica. (Ver anexo V. El cuento y la interacción multimedial)

2.2.5 El cuento y el minicuento como una ruta hacia la escritura.

No puedo dejar de pensar en las motivaciones que me generó mi docente del grado primero en la década de los ochenta, para leer y escribir, tal vez por eso hoy en día me fascina escribir poesía; recuerdo, como si fuera hoy, el título de mi primera invención narrativa “ El elefante Tito.” No

vienen a mi mente los argumentos, ni tengo copia de él, pero tengo la total convicción de que así lo presenté al grupo de amigos o compañeros que compartían ese grado.

En el proyecto de intervención para llegar a la composición escrita de cuentos, la estrategia que se planteó fue el fortalecimiento de la competencia literaria, a través de la lectura de 6 libros-álbumes que se trabajaron, por secciones, una variedad de minicuentos para leer en clase y en casa, la lectura de cuentos fraccionados o interrumpidos en sus partes básicas, de autoría del docente, para que los estudiantes con su invención completaran las narraciones, la construcción colectiva de un minicuento y sus relaciones con su entorno.

Tuqui se subió al árbol y se durmió, el puma se subió al árbol del mono y comió a el mono y lo escupió, corrió al bosque y el puma corrió y lo alcanzó y se lo llevó al árbol y lo mató y se lo comió.
Producción textual. Líder Sánchez estudiante del grado primero.

En esta producción textual, el estudiante partió de un escrito del docente, que pretendía que el niño con sus propias palabras continuara la narración según sus ideas previas, sus motivaciones e intereses; el estudiante presentó un borrador que sufrió mejoras de estilo, debido al acompañamiento respectivo por parte del docente en la intervención.

Además, con la escucha de cuentos, los estudiantes comenzaron a escribir palabras, después frases y oraciones del contexto, de su interés particular o sobre lo que ellos quisieran expresar, aquí ya se cimentaba su capacidad de argumentación, su necesidad de comunicarse; primero se ayudaron de la lectura de imágenes que hicieron de las narraciones, para convertir después esa significación de vocablos en frases y oraciones que poco a poco fueron tomando mayor importancia. Castaño (2014) plantea:

La escritura también permite nombrar lo innombrable, puede ser una forma de conquista, a veces terapéutica, para referirse a aquellas situaciones difíciles que afrontan los estudiantes: desplazamientos, hambre, sufrimiento. La palabra se convierte, entonces, en una forma de exorcizar o incluso de dialogar con las circunstancias adversas para sobrellevarlas, para superarlas en alguna medida. (p.31)

A lo expresado por Castaño, cuando llegó el momento de escribir, los estudiantes hicieron asociaciones del contexto, de sus ideas previas, experiencias, realidades, como de los mundos posibles, que plasmaron en las oraciones que crearon. Es de recordar que el proyecto de intervención se desarrolló en un ambiente o contexto de diversidad cultural con problemática social, donde el cuento se convirtió en un medio para disipar las adversidades, para que con sus interacciones, con la narración, escribieran sus intenciones, sus vivencias, se acercaran a sus

situaciones, pero al mismo tiempo encontrarán un camino de solución a sus dificultades. (Ver anexo M. Construyendo oraciones significativas)

Otra de las estrategias que utilice, como docente investigador, fue la implementación del minicuento como lectura en clase y en casa, narraciones con sentido, sin sentido, que llevaran un hilo es su esquema, o que por el contrario lo cortaran, que profundizaran en un fonema determinado, para fijar el proceso de significación y comunicación. Al respecto, Cortázar (1983) nos da unos consejos para escribir cuentos: “Nadie puede pretender que los cuentos sólo deban escribirse luego de conocer sus leyes... no hay tales leyes; a lo sumo cabe hablar de puntos de vista, de ciertas constantes que dan una estructura a ese género tan poco encasillable”. Reflejándose con este argumento, que lo importante es que los niños escriban, que afloren sus ideas, que su mundo mágico sea plasmado en el papel, que cada línea se convierta en el sentir de su ser. (Ver anexo W. El minicuento como modelo textual)

Con la lectura de los libros- álbumes, de los minicuentos, los niños ya se habían formado unas ideas previas para comenzar a escribir sus propias producciones, minicuentos, tal vez algunos como los de Augusto Monterroso (El Dinosaurio, 1959), otros un poco más extensos, pero comenzaban a adentrarse en el mundo de la literatura y en el mundo real, así como Ferreiro (citada en Castaño, 2014) lo expresa: “La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa” (p.28). De esta manera el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, en el cuento como estrategia didáctica, fue un valor inherente a la vida misma.

Como investigador tengo claro, que el docente debe ser ejemplo de lector y escritor, por tal motivo en la última instancia del proyecto, una de las acciones o estrategias, fue el trabajo del cuento, desde la producción textual del docente, donde como docente investigador fascinado por la lectura y escritura de poesía, visualicé que con la escritura de estos, yo sería el espejo de evolución de los estudiantes de este grado en sus procesos escriturales, además de una motivación complementaria.

En la selva vivía uno de los monos más inteligentes, rápidos y audaces, que haya existido en la tierra, le gustaba alimentarse de frutas, semillas, frutos secos, flores, huevos de aves y pequeños animales como insectos y arañas.

Tuqui el mono, era peludo, de manos grandes, patas largas, color café, se mecía de rama en rama, todas las mañanas en busca de sus bananos favoritos, le gustaban los más grandes, que fueran amarillos idénticos al sol.

Tuqui vivía en el árbol más alto de la selva y tenía que cuidarse de los pumas, sus depredadores, enemigos feroces, que hambrientos, subían a los árboles a cazar a los monos. Producción del docente, inicio del cuento.

Ahora bien, con la producción textual invité a los estudiantes a realizar la comprensión de lectura, que dibujaran lo que habían entendido y que con sus pensamientos inventaran el nudo de la narración, en el primer intento les di ideas a los estudiantes, a los que comenzaban a escribir y llevaban su borrador, los hacía leer, después yo leía sus producciones para los demás. Esto generó gran motivación y poco a poco la creatividad pasó por la mente de cada uno de ellos.

Francisco Cajiao (2013) en *Leer para comprender, escribir para transformar*, nos expresa: “Un programa de fomento de la escritura y de la lectura es en esencia la exaltación de los textos que todas las personas pueden producir a partir de su propia experiencia creadora.” (p.59) De esta manera es evidente que el maestro es la fuente de la motivación para los estudiantes, cuando ellos ven que a nosotros los docentes nos gusta leer, nos gusta escribir, ya están interiorizando sus intereses al respecto. El mismo Cajiao (2013) en su producción *¿Qué significa leer y escribir?* Nos expresa:

Leer y escribir deben ser ejercicios del espíritu, antes que habilidades mecánicas o mecanismos de desciframiento de signos convencionales. Cuando se producen textos reales, es decir, objetos simbólicos que transmiten experiencia humana, se comprende mejor el significado de todos aquellos textos que circulan en la sociedad y que son susceptibles de ser leídos para enriquecer la propia vida. (P.60)

Para ilustrar lo expresado por Cajiao, como docente investigador al compartir y socializar mis propias experiencias lectoras y escriturales con los estudiantes del grado primero, ya estaba incidiendo en ellos, al comunicar textos reales, textos que nacían de mi sentir, escritos que pretendían dejar huella y que fueron una ficción para los mismos estudiantes, que comenzaron a escribir sus pensamientos, a completar las interrupciones que se les propuso desde el bagaje de sus vivencias hasta la interacción con todos los mundos posibles.

Para concluir, cuéntame un cuento como nunca antes lo has hecho, fue toda una ruta de búsqueda pedagógica, que presentó una didáctica y generó un río de emociones, que envolvió a los lectores participantes en los mundos posibles, pero los transportó significativamente a su realidad en la producción de sus pensamientos, en El cuento como estrategia didáctica para fortalecer los procesos de lectura y escritura.

Capítulo III. “Uno, dos y tres...otro cuento otra vez.”

-Memoria de la experiencia investigativa-

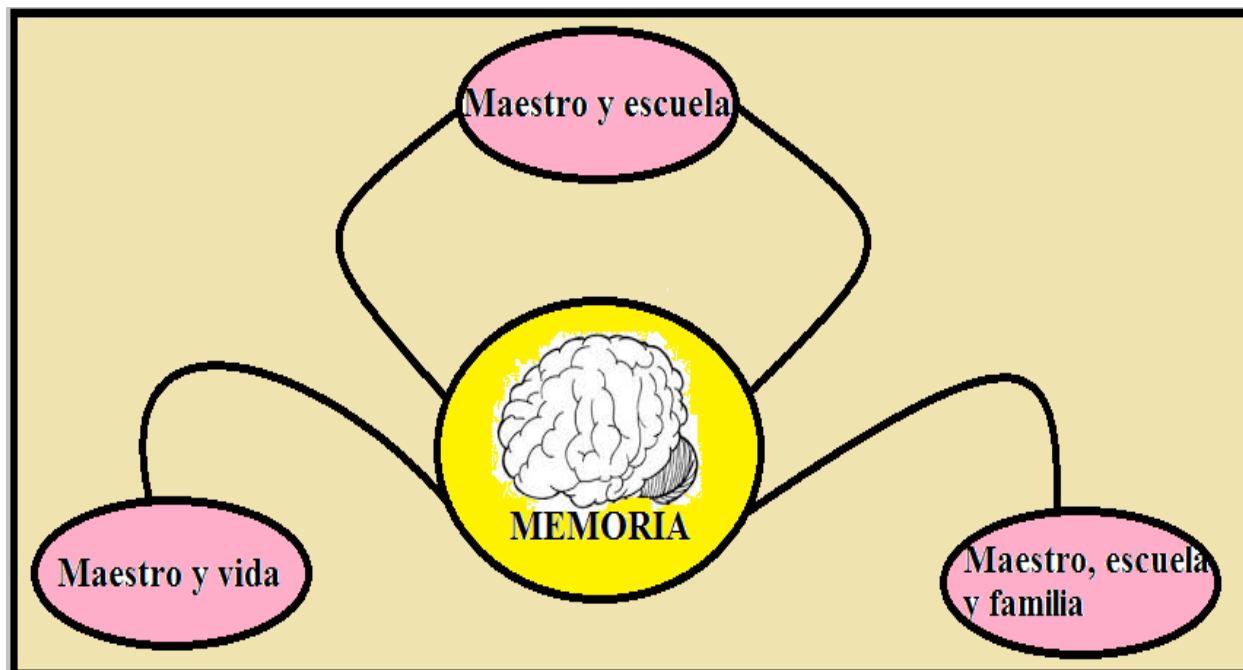


Figura 10. Una memoria con vivencia, pensamiento y comparación.

El cuento que nos narraron, el que nos siguen contando y el que nos dejaron de transmitir se convierte en una quimera, en un espejismo, en una lámpara de Aladino, de donde se espera que salgan los ensueños que nos acompañaron todas las noches, tal vez todas las mañanas en que creímos ver a nuestro maestro transformarse en una voz que nos retumbó el corazón, para nunca olvidar esa narración.

En el presente capítulo recorreremos las fibras de los caminos que marcaron el cuento, en un recuerdo de las categorías selectivas: “El cuento como estrategia didáctica, toda una ruta de búsqueda pedagógica”, “Hacia una didáctica del cuento para fortalecer procesos mágicos” y “Los procesos de lectura y escritura, un río de emociones desde el libro álbum.” Desde puntos de vista no explorados, que se tejen en un mar de vivencias, ideas, pensamientos, comparaciones y análisis teóricos, para emerger un relato de una memoria denominada “Recordando con maña un cuento como una telaraña.”

3. 1 Recordando con maña un cuento como una telaraña

-Memoria y triangulación investigativa-

La investigación de intervención comenzó con mi propia preparación como docente, con la lectura directa y participativa del entorno en el que trabajo, con la valoración de mis prácticas pedagógicas y la caracterización de la población. Desde el mismo instante en que se iniciaron los seminarios de la Maestría en Educación, florecieron las expectativas a los cambios y transformaciones que ocurrirían a nivel personal y en mi contexto educativo, desde ese mismo momento comencé a cavilar que investigación podía llevar a cabo en la sede en la que trabajo, tuve días de reflexión y búsqueda, durante todos esos momentos se cruzaron en el pensamiento las propagandas del Ministerio de Educación Nacional, que hacían alusión a la expresión “Leer es mi cuento” “Por una Colombia más educada”, también las lecturas sobre Ferreiro (2001) donde refiere que los niños que tengan más contacto con lectores aprenderán más fácil a leer y escribir. Al releer los lineamientos curriculares del área y los derechos básicos de aprendizaje, me di cuenta que todo tenía una relación plena con la lectura y la escritura significativa.

De esa manera escogí el cuento como medio para fomentar lectores, abrir puertas desde el enfoque semiótico y promover cultura; al mismo tiempo, fortalecer los procesos de escritura, debido a que la lectura es envolvente y la experiencia familiar ejemplificadora. Así lo expresa Aller (2001) al argumentar sobre el cuento “Una llave especial para abrir la puerta de la lectura, pero también de la convivencia y de la tolerancia, para descubrir, en definitiva, el conjunto de valores que caracteriza a la educación intercultural.” (p.21). En este sentido como argumenta Aller, el cuento no solo fortalece los procesos de lectura y escritura, trabaja los valores, las costumbres, los buenos modales, permite generar espacios familiares de encuentro con toda una cultura y al emerger en esta se cumple con lo requerido por el MEN, en sus Lineamientos curriculares, los Derechos básicos de aprendizaje y los argumentos de lo expuesto por Eco, en el mismo documento.

En otro sentido, en lo que se refiere a mi vida, no sólo me ha gustado la lectura, he encontrado otros caminos antagónicos a mi seriedad, como lo son el arte dramático, la recreación, el deporte y el placer por la poesía. Estos componentes tenía que aprovecharlos al unísono del proyecto de intervención para que la estrategia del cuento llenara las expectativas personales y respondiera a los intereses de la comunidad educativa, en especial de los estudiantes. De tal modo que surgieron preguntas ¿Cómo lograr con la voz y la expresión corporal cautivar a los lectores en las

primeras edades?, ¿Cómo fomentar sus habilidades comunicativas y fortalecer las relaciones familiares en ambientes poco favorables?, fueron interrogantes que afloraron en el mar de pensamientos e inquietudes que estuvieron presentes. ¿El cuento podía ser una estrategia?, ¿el cuento podía ser un método?, dudas que con los referentes teóricos se fueron aclarando; por otro lado la caracterización de la población del grado primero se fue estructurando, con los datos recogidos de una encuesta, de las notas de campo y la revisión documental.

Un evento importante en el proyecto de intervención fue el diseño de la estrategia: “Cuéntame un cuento como nunca antes lo has hecho”, que comenzó con colocar a prueba los libros álbumes que se iban a llevar al aula de clase, durante varias noches realicé lecturas de cuentos a mi hija para seleccionar de una manera pedagógica, los textos que nos acompañarían en la travesía del fortalecimiento a la lectura y escritura, de esta manera seleccioné seis cuentos (libro álbumes) y uno de producción propia para la construcción de las guías taller, preparé el cuerpo y la voz, para emular a los rapsodas de épocas antiguas, las técnicas de arte dramático y cuentería estuvieron presentes en cada una de las narraciones llevadas a cabo. Al comienzo de cada taller hubo una narración completa del cuento, en las sesiones siguientes, comenzaba leyendo y terminaba hasta el fragmento que se iba a trabajar. Como lo expresa Solé (1992) “Solo con la ayuda y la confianza la lectura dejará de ser para unos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante” (p. 80). En este sentido, como lo manifiesta Solé, en cada sesión se propendió por generar un clima ideal para la lectura, estimular mediante el recuerdo las ideas previas de los estudiantes, provocar predicciones y preguntas, para que cuando el estudiante interactuara con ella, en su contacto íntimo y personal esta lo acogiera y crearan un mutualismo de liberación perfecto.

Además, me convertía en ilustrador, llevando a mis estudiantes a fortalecer el dibujo; momentos después, realizamos los diferentes tipos de lectura, comenzando con una lectura libre de forma oral o silenciosa; posteriormente, una lectura en parejas docente-estudiante, y después una lectura oral de forma colectiva, para finalizar con una lectura familiar. Al respecto Solé (1992) manifiesta: “leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera” (p. 77). Conuerdo con este argumento, cuando se lee sin presión, la acción de leer es fructificante, adquiere sentido, significado, y para poder ser un mediador hay que tener gusto por ella para poder transmitir ese sentir.

La estrategia también utilizó ayudas como las sopas de letras, los crucigramas gráficos, ejercicios de relación- asociación, expresión gráfica, multimedia, minicuentos, que llevaron a los estudiantes a escribir palabras, oraciones, párrafos y construir sus propias producciones. Al mismo tiempo, la estrategia didáctica trabajó sobre el fortalecimiento de la lectura literal, mediante preguntas cerradas, abiertas y de selección múltiple, se utilizó el formato de preguntas con única respuesta como el empleado en las pruebas diagnósticas del grado segundo, las pruebas saber del grado tercero y se percibió que hay un avance en la comprensión literal. En este sentido Solé (1992) expresa:

Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto.(...) Es decir, para que el lector pueda comprender es necesario que el texto en si se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él. (p.60)

Concuerdo con Solé, mientras exista un conocimiento previo, en la manera en que se oriente al estudiante para alcanzarlo, se le brinden las interacciones necesarias o la información pertinente, el texto se va dejar comprender. En otro sentido, los acercamientos con los estudiantes en todos los momentos del taller, generaron interacciones de afecto, confianza, respeto y motivación, se privilegió el proceso en que se encontraba el estudiante debido a que cada ser es un mundo de capacidades inexplorables, que nos sorprenden cuando emergen en la misma intervención.

Por otra parte, entender que en un taller comienzan a aparecer oradores a temprana edad, y que con el tiempo se van silenciando, recae en nuestras prácticas pedagógicas, escucharnos nuevamente mediante audios y percibir nuestros errores, taladra nuestro corazón, pero nos lleva a reflexiones profundas sobre cómo mejorar nuestro quehacer diario. Y es que el cuento como estrategia didáctica ayudó a evidenciar varios factores positivos, como negativos, en torno al trabajo en el aula escolar, que terminaron fortaleciendo el mismo proceso de intervención.

Por otro lado, el recurso de enviar copias de fragmentos como cuentos viajeros, fortaleció los lazos familiares, se creó un acercamiento literario que no limitó a las familias en su mayoría de bajos recursos económicos para compartir con la literatura, esto no fue impedimento para que los niños les socializaran a sus papás, hermanos, tíos, primos, abuelos, el fortalecimiento que iban alcanzando en su acercamiento con la lectura y escritura. El cuento se transportó en fragmentos que viajaron a las casas de los estudiantes en los cuadernos de Lengua Castellana; se percibió

que el acompañamiento que hicieron los padres de familia en casa fue fundamental, ellos hicieron parte primordial del proceso que se llevó a cabo. Al respecto Ferreiro (2001) manifiesta:

Todos los objetos (materiales o conceptuales) a los cuales los adultos dan importancia son objeto de atención por parte de los niños. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas. (p.25)

A lo manifestado por Ferreiro, expreso que mientras existan modelos de docentes y padres de familia, que lean con ellos, que compartan sus motivaciones, serán un ejemplo palpable de la importancia de lo que se realiza. Además, si el docente propicia los espacios, instrumentos, que contribuyan a que los niños observen, que vivan de forma práctica y con gusto la interacción con el texto, se conseguirán lectores a temprana edad como lo consiguió la de intervención.

El proyecto tenía que tener coherencia con los derechos básicos de aprendizaje, con las competencias y los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana, por esa razón se trabajó con el enfoque semiótico, propuesto por el MEN. Al emplear la competencia literaria, involucrando el cuento, se tuvo un acercamiento a la cultura, las vivencias, contextos, costumbres, comparaciones y paralelos con los personajes, así como las acciones de estos en la narración nos aproximaron a la cultura de los pueblos, al entenderse que cada entidad puede pasar a ser un fenómeno semiótico. Por otra parte, el aumentar el vocabulario desde temprana edad, leer íconos, señales, signos, imágenes, significaciones, comunicaciones nos tuvieron inmersos como lectores en el enfoque semiótico y de forma implícita se generó un acercamiento a la cultura. En este sentido Eco (1986) expresa:

Así pues, ¿qué es el significado de un término? Desde el punto de vista semiótico no puede ser otra cosa que una unidad cultural. En toda cultura una “unidad” es, simplemente, algo que está definido culturalmente y distinguido como entidad. (p.61)

Según el argumento de Eco, manifiesto que cuando el docente, como orientador, facilita la comprensión de un término o de una palabra, se está trabajando una unidad cultural, se está orientando al estudiante para que en primer grado tenga un acercamiento a la cultura y por ende correspondencia con lo planteado por el MEN.

De la misma forma, el acercamiento que se tuvo con el color, con sus realidades, al mismo tiempo con sus quimeras, el explorar los dibujos desde figuras geométricas o que estas fueran el inicio de una obra artística, nos allegaron a la cultura y ésta, al enfoque mismo.

El método abductivo estuvo presente en la intervención involucrando tanto al maestro como a los estudiantes, en el caso de los dicentes cuando narré, generé preguntas e inquietudes para ellos

y estos dieron a conocer sus supuestos, predicciones, opiniones sobre lo que iba a ocurrir en la narración, partieron de los indicios o pistas que les daban las imágenes en la lectura, para sacar sus propios razonamientos y conclusiones, como se evidencia en el siguiente registro.

(JCQ) Vio unas bayas silvestres que estaban por ahí, y decidió rápidamente lo que iba hacer, ¿Si saben qué son unas bayas?

(ESTDS) Siiiiiii (Varias voces de estudiantes)

(LFB) Unas bayas son como unas fresas venenosas.

(JCQ) ¡Eso! Son como unas uvas pequeñitas, no son venenosas, se pueden comer en algunos casos, hay otras que son venenosas, bueno (...)

En el caso del maestro en la intervención cuando hice razonamientos de como el cuento como estrategia incidía para fortalecer los procesos lectura y escritura de los estudiantes, cuando me atreví hacer predicciones sobre lo que podía pasar al llevar al aula un determinado libro-álbum o de los supuestos al llevar el cuento viajero a la casa de los estudiantes. Pero la intervención también trabajó el enfoque semiótico cuando los niños al observar la imagen proyectada en el televisor del salón o la del texto, le dieron una significación al dibujo, lo asociaron a sus realidades e intereses, como se evidencia en el siguiente registro.

(JCQ) Ni siquiera se había dado cuenta el monstruo de que tenía esas manchas rojas. (El maestro narra y presenta las imágenes).

(LFB) ¡Pro!

(JCQ) Estaba muy ocupado convirtiendo a abuelo sapo en un sándwich

(ESTS) En un sándwich

(JCQ) ¿Si saben que es un sándwich?

(ESTS) Siiiiii

(JCQ) Había metido al abuelo ahí dentro del sándwich

(LFB) Un sándwich es una comida chatarra

(LGO) Un sándwich le echan de todo.

En relación con la lectura de los libros-álbumes, desde la abducción podemos dialogar con Vásquez (2000) quien manifiesta:

No pienso que la lectura sea sólo un conjunto de habilidades, ni me parece que leer sea una mera decodificación de signos. Tampoco comparto la opinión, según la cual, la lectura –de manera un tanto gratuita– es un “libre y fantasioso” juego de interpretaciones. Me gusta más entender la lectura como

un proceso –como un acto o una actividad– de abducción. Como un “trabajo” de indicios y de hipótesis progresivas. (p.83)

En este sentido la abducción en los estudiantes del grado primero se presentó en la intervención con raciocinios, opiniones, supuestos, donde se pudieron anticipar a lo que iba a suceder, utilizaron las pistas del dibujo para poder con estos indicios responder a preguntas sencillas formuladas por el docente, como se evidencia en el siguiente registro de campo.

T13 (JSC) Que el mono le entregaba los trajes a los amigos

T14 (JCQ) ¿Cómo?, ¿cómo?

T15 (JSC) Que el mono le entregaba los trajes a sus amigos

T16 (JCQ) ah, muy bien, muy bien (JSC) Que mono le entregó unos trajes a sus amigos, pero sería que se los entregó correctos?

T17 (ESTD) Noooo, incorrectos (muchas voces)

T18 (JCQ) A ver qué dice Ronal, ¿Qué es lo que dices tú? ¿Qué hizo mono?

T19 (RG) Los cambio (muy despacio)

T20 (JCQ) Ah, mono cambio los trajes...Muy bien (3”34)

T21(LFB) Y yo, cuando, cuando ya, cuando los animales se los pusieron incorrectos, quedaron algo grandes. DC3SCJCQTLLSLGPMT13-T21MR4

En otro sentido, la intervención llevó a una transformación cultural de estudiantes y padres de familia, ya que se comenzó a leer en familiar, el hábito lector permeó los hogares de los estudiantes, el vocabulario aumentó y con socialización de las biografías de autores e ilustradores, nos adentramos en un mundo semiótico, como se muestra en el registro de campo.

(JCQ) ¿Y ustedes los están leyendo con las mamitas y los papitos?

(ESTDS) ¡Siii! (muchos)

(NM) Yo lo leí anoche con mi mamá DC10SCJCQTLLSASGPMR30

(JCQ) ¡Ay! Tú lo leíste anoche...

(EAG) Profe, ¿Puedo ir al baño?

(JCQ) Vaya mijo... Y tú lo leíste con tu mami y tu mami también se está dando cuenta que está pasando con los sapitos y el monstruo DC10SCJCQTLLSASGPMR30

(LFB) ¡Sí!

(JCQ) Y están contándole para que ella se vaya... mira mamá esto está pasando en este cuento, para que la mamá se vaya interesando del cuento ¡Cierto!

(LFB) Profe yo le conté a mi mamá”

De esta manera en la intervención se dio una interactuación no solo con el texto, sino con la familia, la cual se involucró en el proyecto, con sus intereses, gustos, costumbres, tiempos; para cambiar estilos de vida, favoreciendo a los lectores y escritores iniciales, desde un enfoque semiótico, al respecto el MEN (1998), en sus lineamientos expresa:

En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. (p. 27)

De igual forma al mirar los conceptos del MEN, al escuchar a los estudiantes y relacionar mis puntos de vista como docente en la intervención, de lo que sucedió en el aula de clase y fuera de ella, pude concebir que no solo se presentó lo semiótico, hubo una convergencia con la abducción, cuando los estudiantes se adelantaron a lo que iba a pasar, relacionaron sus ideas previas y expresaron sus puntos de vista, como se puede mirar en el siguiente registro:

(LCA) ¿Desde aquí profe?

(JCQ) ¡Sii!

(LCA) Susurró arreglemos esto de una vez por todas, cada uno tratará de asustar a esa viejecita.

(CD13SCJQCQTLEMPGPMR7)

(JCQ) ¡Ay! ¿Y qué iba a hacer los animales?

(LCA) Asustar esa viej...

(JCQ) ¡Ay, si, la iban a asustar!, bueno, ¿qué más? sigue CD13SCJQCQTLEMPGPMR8

(LCA) Quien la asuste más, ganará la corona. (CD13SCJQCQTLEMPGPMR7)

(JCQ) ¡Ayy! ¿Quién se iba a ganar la corona?

(LCA) ¡El león! CD13SCJQCQTLEMPGPMR8

(JCQ) El que la asustará más, listo, el que la asustara más, vamos a ver que sigue

(LCA) CD13SCJQCQTLEMPGPMR7, Está bien aceptaron los otros y se escondieron atrás de los arbustos (16:41) (CD13SCJQCQTLEMPGPMR7) (se escucha bastante conversación en los alrededores)

(JCQ) ¡Ay! ¿Se iban a qué?

(LCA) A esconder

De esta manera en la intervención la abducción jugó un papel importante, los estudiantes del grado primero tuvieron de indicios las imágenes para adelantarse a lo que iba a suceder en la narración, para expresar un significado de una palabra desconocida y al mismo tiempo para inferir lo sucedido en el cuento.

En lo que se refiere al enfoque interactivo multimedial, que relaciona las tecnologías de la información y la comunicación con la educación, se generó una ficción al proyectar los libros álbumes en la pantalla, se aprovechó el poder de la imagen para atrapar a los primeros infantes, solo el hecho de encender la pantalla generaba una atracción indisoluble, ya fuera por leer o atisbar las imágenes llenas de ficción. El llevarlos a la sala de informática para proyectar un audio, o la portada de uno de los textos leídos para que con el programa Paint plasmaran sus ideas gráficas permitió fortalecer los procesos de lectura y escritura, llevados a cabo en el proyecto de intervención. Solo con el hecho de trasladar el computador al aula de clase, observar la motivación y la manipulación que hicieron algunos estudiantes del ratón digital, para que la posición de descanso de pantalla se desvaneciera, y de esta manera los demás compañeros pudieran apreciar la imagen del cuento, evidencia que se trabajó una alfabetización en tecnología. (Ver anexo V: El cuento y la interacción multimedial)

En relación al cuento y al mini cuento como una ruta hacia la escritura, hay que decir, que con el paso del tiempo y la evolución de los talleres, los estudiantes al inicio de la intervención comenzaron adentrarse en el sistema alfabético, luego a leer y escribir oraciones, para finalmente general producción textual como la que se evidencia, en esta narración:

Una vez la cabra llamó a los amigos toro y tigre y les dijo que si quería acompañarla, ellos dijeron que si y jueron a una fiesta, llegaron i estaban los demás le dijeron los amigos que ellos no estaban invitados, si ves cabra mejor nos vamos ise jueron y cabra le dijeron a los de la fiesta que no sean así y ellos dijeron pero el no estaba invitado y el toro y el tigre mejor se jueron a dormir el monte y estaban mui tristes i se durmieron y soñaba los otros amigo, le desian cosas malas y se levanto, desidio irse muy lejo y se encontró a una leona y ellos se conosieron y el papa de la leona y la mamá quien es el y la leona le dijo a mama que era un amigo. Producción textual. Estudiante grado primero. Carlos Daniel Cusi.

Esta producción textual evidenció que el proceso de intervención arrojó frutos satisfactorios, que aunque hay falencias ortográficas, el borrador debe ser una pauta de trabajo, que hay avances significativos en el fortalecimiento de la lectura y escritura, como también que se aseguró el

cumplimiento de los objetivos del proyecto y se vivió la metacognición en la intervención, en este sentido Flavell (citado en Osorio, 2006) expresa:

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de esos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (p.13)

Al respecto, cuando los estudiantes socializaron sus escritos, como la producción textual que se evidenció, encontraron que presentaban dificultades, pero en la interacción con el docente y sus demás compañeros descubrieron caminos de solución, entendieron que un texto se construye poco a poco, paso a paso y que nunca hay un escrito culminado, que si después de un tiempo se vuelve a leer, se halla algo nuevo, que lleva a una resignificación.

Por esto, al leer cada palabra, frase u oración que salió de los estudiantes me llenó de emoción, pero ellos mismo fueron críticos, valoraron el trabajo de los demás pero al mismo tiempo identificaron sus fortalezas (metacognición). Fue claro que el cuento como estrategia dimensionó la capacidad creadora de cada uno de los estudiantes, al construir oraciones e interrelacionar su realidad en cada una de las producciones realizadas. Con la solución de preguntas, estilo pruebas saber para el grado tercero, se fortaleció la comprensión en el nivel literal, también se fundamentó el proceso de escritura, la competencia gramatical, el papel del borrador tomó la trascendencia oportuna, para que el texto se fuera mejorando. Al respecto Ferreiro (2001) expresa: “Indudablemente, para producir un texto así, hace falta una experiencia intensiva con cuentos y con lectores, y un contexto escolar que sabe distinguir entre la construcción textual y la obediencia a las convenciones ortográficas.” (p.62-63) En concordancia con Ferreiro, el proyecto de intervención, generó una experiencia significativa con cuentos denominados libro álbum, minicuentos y cuentos de producción del maestro en la intervención;

en un principio se fue muy obediente a las convenciones ortográficas, pero a medida que las lecturas referentes fueron tomando sentido, se pasó a la concepción, de lo importante del borrador, de entender que no había escrito culminado en una primera instancia, que había la oportunidad a la relectura y al perfeccionamiento o mejora del escrito.

Por otro lado, cuando les llevé fragmentos propios de cuentos para completar las partes de la narración, se generaron significaciones importantes para cada uno de ellos, al querer darle continuidad a una narración, se estimuló el pensamiento y creatividad, pero al mismo tiempo sirvió para identificar dificultades en la coherencia y organización de los escritos. Se comenzó a escribir, después de la existencia de varios modelos, pero el proceso de escritura requería que se rescatara el borrador, que no existiera el escrito terminado completamente, sino que este se fuera perfeccionando con la lectura y reescritura de este.

Al respecto Ferreiro (2001) expresa: “El desafío debe ser asumido por quienes tenemos la obligación de llevar siempre adelante los procesos de toma de conciencia, es decir, por los investigadores. Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad.” (p. 89-90) En el contexto de diversidad cultural y marginalidad donde se vivió el proyecto de intervención fui un modelo de lector, pero al mismo tiempo de escritor, fue trascendental generar importancia del fortalecimiento a la lectura y escritura, al mismo tiempo, generar amistades que comprendieran que estos dos medios sociales nos acercaron a la cultura de los pueblos, cuando los estudiantes hablaban de autores como Keiko Kasza y características de estos.

Con todo lo mencionado, hay que recalcar que como docente, la planeación de las clases maduró, las secuencias didácticas o rutinas de trabajo, fueron mejor preparadas, que el material seleccionado fue puesto a prueba antes de llegar al aula de clase y que leer es mi cuento y lo seguirá siendo.

En este sentido, la intervención logró motivar, atraer lectores, fortalecer los procesos en la etapa inicial, generar expectativas y caminos de búsqueda, esto se evidenció al observar en los descansos a estudiantes que dejaban a un lado sus juegos favoritos para adentrarse en el mundo de la imaginación y la ensoñación, que se acercaban a la sala de profesores a leer cuentos de la colección semilla. En otro sentido el proyecto de intervención debe contemplar una etapa de proyección en el grado segundo de textos multifuncionales, así como llevar a dramatizar los textos leídos, lograr articular la lectura con el sentimiento y la expresión corporal, es un proceso

que queda pendiente. Ya con la motivación encendida, con la llama de la lectura, encendiendo la hoguera, es mucho más fácil entrelazar el arte dramático con las inferencias o la lectura literal de lo compartido en el aula de clase. También se debe propender para que creen sus propios guiones, hagan hablar sus personajes y los suban en el teatrino, que con la cortina se oculten sus miedos y se fortalezcan las habilidades comunicativas.

Desde otro punto de vista, es importante reflexionar como la maestría nos distanció de nuestras familias, quitó tiempos irrecuperables, pero nos compenetró con la academia, nos hizo entender a los estudiantes, desde nuestra perspectiva de alumnos, nos enriqueció con cada uno de los referentes leídos y nos llevó a la sistematización de nuestras propias experiencias.

Recordé algo muy importante para el fortalecimiento de la lectura y escritura, que nunca hay un texto terminado de leer, que si lo volvemos a leer, le encontramos algo nuevo, que en la escritura no hay un texto terminado, que siempre el borrador, nos lleva a un mejor producto, que en la relectura surgen nuevas ideas, que el contacto con otro lector nos hace caer en cuenta de errores que a veces no percibimos, que es importante dejar el vaso sin tapar para que puedan fluir las aguas del conocimiento con más efervescencia.

En atención a todo lo dicho, el cuento como estrategia didáctica fue toda una ruta, que fortaleció procesos mágicos, que la lectura y escritura del libro álbum despertó los caminos de creatividad, emoción y expresión en los estudiantes, pero al mismo tiempo, abrió ventanas de sistematización y transformación de las prácticas docentes.

3.2 Con el cuento, buscando encuentro -Hallazgos y proposiciones-

En relación con la enseñanza y aprendizaje del lenguaje encontramos que el cuento como estrategia didáctica es eficaz y divertido para fortalecer los procesos de lectura y escritura, que crea espacios de imaginación, comparación y exploración donde el niño puede interactuar con la narración, desde la escucha, el diálogo, el dibujo, la producción textual y además se convierte en un acercamiento y fortín de valores para los miembros de una familia. Estos hallazgos en relación evidencian y validan la transformación del problema que fue formulado a través de la pregunta: ¿cómo fortalecer los procesos de lectura y escritura, mediante el cuento como estrategia didáctica en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa José Eusebio Caro Sede Los Campos? Al tiempo el logro del objetivo general consiste en Fortalecer los procesos de lectura y escritura, mediante el cuento como estrategia didáctica en los estudiantes del grado primero. Todo esto fue posible debido a que se fortalecieron los procesos de lectura y

escritura, al promover lectores y escritores en las primeras edades, al encontrar estudiantes que sienten gusto por la lectura, que buscan espacios en sus momentos libres para leer, que expresan en sus rostros fascinación cuando ven la portada de una nueva narración que llega al aula escolar.

Un hallazgo encontrado al iniciar la investigación fue la falta de hábito lector en los padres de familia, por el poco tiempo que tenían debido a sus trabajos. Aunque la encuesta arrojó un resultado adverso, en los datos más cálidos o de acercamiento como lo fueron la entrevista y los diálogos que se obtuvieron para generar las notas de campo, se evidenció que el hábito lector era mínimo y que con la intervención se fortalecieron los procesos de lectura y escritura, al mismo tiempo que la interacción familiar como se evidencia en los capítulos anteriores.

También, respecto a la enseñanza aprendizaje del lenguaje, vale especificar hallazgos que están en el contexto de todas las actividades. Así, podemos circular por aspectos que tienen que ver con el acercamiento y gusto que los docentes tienen con la lectura y escritura. Debido a que los maestros compenetrados con la literatura, cuando hay una empatía, una interacción, en este caso con el cuento, pueden estimular, ayudar, fortalecer o abrir caminos para la transformación de las personas y la sociedad. La sistematización de las prácticas docentes, ayudaron a descubrir aciertos y dificultades, en la secuencia, planeación, preparación y en las rutinas constantes que se realizaron para alcanzar las metas propuestas, así como el análisis de las mismas prácticas por parte del docente en los procesos de interacción para mejorar la lectura y escritura de los estudiantes del grado primero. Todo material llevado al aula de clase, debe ser puesto a prueba o valorado, en lo posible con niños de características similares, con esto se garantiza un aprovechamiento para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del grado primero, también que el libro álbum es favorable en las edades iniciales porque acerca a los niños de una manera agradable a las significaciones de su entorno y a sus mismos pensamientos.

Al brindar espacios de interacción en el rol que se tenga, se amplía el vocabulario para acercarse a un mundo hecho cultura y con éste crece el poder de argumentación en una búsqueda de libertad de pensamiento. El dibujo es fundamental para fortalecer los procesos de lectura y escritura, debido a que a los niños les fascina plasmar sus ideas mediante la imagen, que en la medida que se dibuja la motricidad fina mejora. También que los niños esperan que su docente sea un modelo a seguir cuando se quiera dibujar algo, pero que cada uno es libre de hacerlo, desde su punto de vista sin seguir un modelo. Podemos partir de quimeras, pero siempre regresamos a la realidad, con mayores argumentos, con otras vivencias y comparaciones, que

aunque el libro álbum nos aleja de la realidad, nos acerca a ella con vitalidad. Los niños deben interactuar con las tecnologías, pero que estas pueden ser utilizadas desde nuestras necesidades pedagógicas, que los instrumentos pueden ser empleados desde del cuento como estrategia didáctica para fortalecer los procesos de lectura y escritura, debido a que los niños tienen y sienten placer cuando están cerca de la tecnología. Se pueden presentar muchos modelos o patrones de lectura y escritura, pero que al final cada niño va a proyectar su propio estilo, que si hay una interacción con la lectura y escritura de cuentos, sus ideas van a aflorar con mayor libertad, que sus hábitos se van a estimular con las prácticas contantes y con una verdadera motivación, que si el docente escribe y lee puede con propiedad fortalecer estos dos procesos en sus estudiantes.

De otra parte, teniendo en cuenta los hallazgos encontrados en el proyecto de intervención, es pertinente recomendar:

A la Institución Educativa a brindar espacios de socialización de prácticas pedagógicas que se relacionen con los procesos de lectura y escritura, que la interacción no solo sea con directivos y docentes participantes de la maestría, sino con todos los docentes que hacen parte de los grados iniciales.

A las Instituciones Educativas formadoras de docentes a tener en cuenta el cuento, en especial el libro álbum en los procesos de formación para fortalecer la lectura y escritura, debido a los logros que se alcanzan al interactuar con esta narración, a recalcar que la forma más loable para poder orientar estos procesos en vivirlos, sentirlos y hacerlos parte de uno mismo.

A la Universidad seguir brindando espacios de cualificación docente, de intercambio de experiencias, como también profundización en la línea de la enseñanza del castellano en los conceptos, referentes, prácticas, autores que hacen historia y tendencia en los tiempos contemporáneos.

Al maestro investigador seguir sistematizando las experiencias vividas en el aula de clase, a invitar a sus compañeros a utilizar el cuento como estrategia didáctica para fortalecer los procesos de lectura y escritura en el grado primero, de acuerdo los logros alcanzados, a no dejar de reflexionar sobre sus propias prácticas y continuar su cualificación docente.

Para cerrar este apartado, podemos decir que los hallazgos nos ubican en dimensionar cómo el cuento es una verdadera estrategia, que permite a los estudiantes fortalecer los procesos de lectura y escritura en las primeras edades, que motiva, crea entusiasmo, que las imágenes se

compenetran con la imaginación del niño y le ayudan a comprender mejor el texto, que como se evidenció en todas las categorías el cuento es una magia, que recrea, distrae, pero al mismo tiempo libera el pensamiento de los niños y del docente.

Conclusiones

Con el cuento como estrategia didáctica se fortalecieron los procesos de lectura y escritura alcanzando los objetivos propuestos. Se constituye en una mediación eficaz para transformar las dificultades lectoescritoras, académicas y sociales. Consigue construir estrategias cognitivas y meta-cognitivas en el uso de estas tecnologías y crea vínculos e interacciones que fortalecen el comportamiento de los estudiantes. Pone a prueba imaginación, creatividad y competencias de los educandos, maestros y padres de familia, puesto que los involucra a todos en la exploración y el desarrollo de sus propias potencialidades.

La eficacia de la estrategia o mediación del cuento, se debe a uso de diversos lenguajes (voz, cuerpo, imágenes, etc.) y de diversas modalidades de lectura (oral, silenciosa, colectiva, etc.). Dicha estrategia, asumida de estas formas, atrae, cautiva y distrae a los niños en las primeras edades. Así que con los múltiples lenguajes se construyen lectores sensoriales y pasionales, generando confianza y autonomía en los infantes. En cuanto a las modalidades de lectura, se desarrolla la seguridad para interactuar en público y enfrentar sus falencias de manera cooperada y entusiasta.

La transformación de los procesos de lectura y escritura demanda conocer a los estudiantes, los contextos, pensar y repensar las prácticas pedagógicas, considerar intereses y expectativas, construir alternativas, que permitan potenciar las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir, de manera sistemática, metodológica y pertinente, de la misma manera, como se enmarca en los Lineamientos curriculares del área de Lenguaje, en donde se hace alusión al enfoque semiótico, el cual encierra en su concepto la construcción y significación de la realidad. En este sentido, el docente debe ser un modelo de lector, escritor y debe asumir una mediación permanente con los dicentes.

Referente bibliográfico

- Aller Vázquez, M. (2003). Posibilidades educativas del cuento. En M. Aller Vázquez, *Cuentos populares, lengua y escuela* (Joaquín Tolsá ed., pág. 111). Malpica, Coruña, España: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.
- Arrubla Arroyave, M. A. (Diciembre de 2005).). “Érase una vez el cuento.... *Indagación sobre la didáctica de la escritura de cuento para niños de Básica Primaria*. Bogotá D.C., Colombia: Univerdidad Javeriana para optar el título de Magister en Educación.
- Behar Rivero , D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom .
- Cassany, D. (1.987). *Describir el escribir*. Barcelona, Buenos aires, México: Paidós comunicación.
- Castaño, A. (2.014). *Prácticas de escritura en el aula*. Bogotá: MEN.
- Colomer, T. (2002). Siete llaves para valorar las historias infantiles. Madrid, España: Papeles de la Fundación Germán Sánchez Riupérez.
- El Tiempo. (9 de julio de 2014). Colombia, en el último lugar en nuevos resultados de pruebas Pisa. *Los estudiantes colombianos obtuvieron el peor puntaje en evaluación sobre educación financiera.*, pág. s/n.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Falabella, G. (2002). Investigación participativa. En J. &. Durston, *Experiencias y metodología* (pág. 71). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Fernández Rozas, G. ((2008)). Escribir y reescribir. En G. Fernández Rozas, *Escribir y reescribir: Un manual para la corrección de los textos narrativos* (Vol. 1º edición: diciembre 2008, pág. 215). Madrid, España: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.
- Ferreiro, E. (2.001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Colección Popular.
- Flores, L. E. (2008). CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA. (U. Nacional, Ed.) *Revista Eletrónica Educare, XXII N° 1*, 1-20.
- González Trujillo, M. C. (14 de Noviembre de 2005). Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. *Tesis Doctoral, 275*. Granada, España: Editorial de la Universidad de Granada.

- González, M. C. (2005). *Comprensión lectora en niños morfosintaxis y prosodia*. Universidad de Granada, España.
- Goodman, K. S. (2002). El proceso de la lectura. En E. & Ferreiro, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (Decimoséptima ed., pág. 346). Coyoacán, México: Siglo XXI editores.
- Marina, J. A., & M. V. (2005). *La magia de leer*. Barcelona, España: Plaza Janés.
- MEN. (2.008). *Ser competente en tecnología, Guía N° 30*. Bogotá: Ministerio.
- MEN. (2.013). *Leer para comprender escribir para transformar*. Bogotá: MEN PNLE.
- MEN. (2.014). Cuaderno de trabajo. En B. Bonilla. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- MEN. (2006). *Estandares Básicos de Competencias. Documento N° 3* (Primera, mayo ed.). (M. S. Q., Ed.) Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.España. (2002). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. (A. M. Fillola, Ed.) El Escorial et al, España: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Morán, G., & Alvarado, D. (2.010). *Métodos de investigación*. México: Pearson.
- Sánchez, C. (2.014). *Prácticas de lectura en el aula*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Umberto , E. (1986). *La estructura ausente*. Lumen. Barcelona, España.
- Vásquez, F. (febrero de 2.013). Sugerencias didácticas para la enseñanza de la literatura. *Ruta maestra*.
- Vásquez, F. (2.014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*.
- Vásquez, F. (2000). *Oficio de Maestro*. Bogotá, Colombia: Javegraf.
- Velazco, & Mosquera. (2.010). *Manual de estrategias didácticas*.

Cibergrafía

- Díaz, L. (2.011). *Observación*. Obtenido de Texto de apoyo didáctico: <http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf>
- Fe y Alegría. (2004). *Aprendizaje de la lecto-escritura*. Recuperado el 4 de febrero de 2016, de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf

- Feo, R. (2010). *ORIENTACIONES BÁSICAS PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS*. Recuperado el 10 de enero de 2016, de Instituto Pedagógico de Miranda: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf
- González, B. (Agosto de 2.010). Obtenido de www.slideboom.com/.../Estratega-didáctica-del-aprendizaje-cooperativo-de-Ramón-F...
- González, B. (Agosto de 2.010). *Secretaría de Educación Media Superior*. Obtenido de www.slideboom.com/.../Estratega-didáctica-del-aprendizaje-cooperativo-de-Ramón-F...
- Icfes, mejor saber. (8 de febrero de 2016). *Resultados prueba saber*. Obtenido de Tercero y quinto grado: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>
- Manila, G. J. (2.007). *Lecturas en educación*. Obtenido de <http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/>
- MEN. (3 de agosto de 1994). http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- MEN. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Obtenido de Ley General de la Educación: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (7 de junio de 1998). http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- MEN. (11 de marzo de 2014). *Guía Pedagógica*. Obtenido de Manual de convivencia: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-340940_archivo_pdf.pdf
- Modesto Masías, V. (2012). *Comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria en ventanilla*. Recuperado el 18 de marzo de 2016, de Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación: http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_Modesto_Comprensi%C3%B3n-lectora
- Orientación Andújar. (17 de marzo de 2015). *Orientación Andújar*. Recuperado el 2 de febrero de 2016, de Completísimo manual de Estrategias didacticas para nuestras clase:

<http://www.orientacionandujar.es/2015/03/17/completisimo-manual-de-estrategias-didacticas-para-nuestras-clase/>

- Osorio, L. (1 de septiembre de 2006). *Competencia argumentativa y estrategias metacognitivas. Intervención pedagógica en educación superior*. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/propuesta-colegiaturapdf-xnW2T-articulo.pdf>
- Sánchez, C. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=PmKTVrxLCdcC&pg=>
- Soler, M. (s.f). *LECTURA DIALÓGICA. LA COMUNIDAD COMO ENTORNO ALFABETIZADOR*. Obtenido de http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/PonenciadeDaMartaSolerGallart.pdf
- Vigotsky. (s.d. de diciembre de 2005). *Érase una vez el cuento*. Obtenido de Indagación sobre la Didáctica de la Escritura del Cuento para niños de Básica Primaria: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis14.pdf>

Anexos

Anexo A. Tabla 1. Fases del proyecto de intervención.

FASE 1	FASE DESCRIPTIVA	
Desarrollar la caracterización de la población del grado primero.	Recoger información relevante	Audio (1 hora)
	Definir y descubrir la situación	Elaboración formato encuesta, construcción de talleres.
FASE 2	FASE DE INTERVENCIÓN	
Diseñar la estrategia didáctica.	Explorar y analizar	Información y consentimientos
	Interpretar y explicar	Seleccionar recursos
	Planear talleres	Adaptación talleres, entrevistas, talleres.
	Aplicar	Aplicación Entrevista (estudiante, hija, padre de familia). Aplicación de talleres (4) sesiones (8) horas (16)
FASE 3	FASE INTERPRETATIVA	
Analizar e interpretar la implementación de la estrategia didáctica.	Evaluar e interpretar	Análisis de los talleres, fotografía y técnicas. Escucha de audios. Revisión de cuadernos. Transcripción de sesiones e informe.

Nota: Creación propia.

Anexo B. Tabla 2. Tabulación encuesta.

PRE G	ESTUDIOS	Primaria:	Secundaria:	Universitaria:	Sin estudio:
		11	16		2
1	LEEN Y ESCRIBEN	Si: 27	No: 2		
2	CARACTERÍSTICAS FAMILIAR NÚCLEO	A: 12	B: 7	C: 1	D: 9
3	CABEZA DE HOGAR	Si: 23	No: 6		
4	LEEN EN CASA	A: 22	B: 3	C: 2	D: 2
5	EDAD PROMEDIO	A: 5	B: 14	C: 6	D: 4
6	CANTIDAD DE PERSONAS EN EL HOGAR	A: 2	B: 9	C: 10	D: 8

Nota: Fuente propia

Esta información arrojó que la mayoría de padres de primero, han cursado algún grado de los niveles de básica y media, al igual que un reducido número de personas no estudió o no fue a una institución educativa, también que el mayor porcentaje puede leer y escribir, del mismo modo se obtuvo información que el 41,38% por ciento de estudiantes viven con padres de un solo núcleo familiar, que el 24,13% por ciento viven en hogares reestructurados, el 3, 44% viven a cargo de los abuelos y que el 31,04% por ciento viven en compañía de más familiares.

De otro modo 79,31% por ciento de madres son cabezas de familia, el 20,69% conforman hogares tradicionales, el 75,86 % por ciento leen más de treinta minutos cada vez que pueden, 10,34% por ciento no tienen tiempo para leer, el 6,89% por ciento, prefieren la televisión que la lectura, el 6,89 le da prioridad a su trabajo antes que a la lectura.

El 17,24% por ciento de los padres se encuentran entre los 15 y 24 años, el 48,27% por ciento se encuentran entre los 25 y 30 años, el 20,69% por ciento está entre 31 y 36 años, como también el 13,79% por ciento están entre los 37 a 43 años. Para terminar el 6,89% que tres personas viven en la misma vivienda y el resto de promedio superan las cuatro personas que viven en un mismo lugar. (Ver anexo B. Formato encuesta a padres de familia.)

Anexo C. Formato encuesta a padres de familia.

<p>INSTITUCION EDUCATIVA JOSE EUSEBIO CARO SEDE LOS CAMPOS POPAYAN</p> <p>Encuesta: Fase Caracterización "Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, a través del cuento como estrategia didáctica en los estudiantes del grado primero de Básica Primaria de la jornada de la mañana de la sede Los Campos de la Institución Educativa José Eusebio Caro, de Popsyán, en el año lectivo 2016"</p> <p>Esta encuesta tiene como objetivo obtener la información necesaria de los padres de familia que integran el grado primero de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede Los Campos. Identificar conductas o comportamientos que favorezcan el proyecto.</p> <p>Se solicita responder cada una de las siguientes preguntas con la mayor veracidad.</p> <p>NOTA: La información proporcionada es para uso exclusivo del proyecto, y por ningún motivo se usará para fines diferentes al objetivo del mismo.</p> <p>Realice la lectura de todo antes de contestar la encuesta para familiarizarse con ella, después elija en cada punto con una X la opción que considere real y acertada.</p>	<p>b. Secundaria solamente hasta ...</p> <p>6. ____ 7. ____ 8. ____ 9. ____ 10. ____ 11. ____</p> <p>c. Universitarios ____ Carrera: _____</p> <p>2. Lee y escribe</p> <p>a. Si ____ b. No ____</p> <p>3. El núcleo familiar presenta la siguiente característica.</p> <p>a. En el hogar viven padres e hijos de un solo origen ____ b. Viven hijos de otros padres (padrastro- madrastra) ____ c. Los niños están a cargo de los abuelos ____ d. Son de un solo núcleo familiar, pero viven en compañía de más familiares ____ Abuelos ____ tíos ____ primos ____</p> <p>4. Es madre cabeza de hogar o padre cabeza de hogar</p> <p>a. Si ____ b. No ____</p> <p>5. Como padres de familia leen, más de 30 minutos:</p> <p>a. Cada vez que pueden. ____ b. No tienen tiempo para leer. ____ c. Prefieren la televisión que la lectura. ____ d. Le dan prioridad al trabajo antes que a la lectura ____</p> <p>6. Son padres de familia que se encuentran:</p> <p>a. Entre los 15 a 24 años de edad ____</p>
<p>INFORMACION GENERAL</p> <p>Fecha : _____</p> <p>Nombre encuestado: _____</p> <p>Oficio: _____</p> <p>Dirección: _____</p> <p>Celular: _____</p> <p>UNIVERSIDAD DEL CAUCA FACULTAD DE EDUCACION, MAESTRIA EN EDUCACION CON ENFASIS EN PROFUNDIZACION.</p> <p>1. REALIZO ESTUDIOS DE:</p> <p>a. Primaria solamente hasta ...</p> <p>1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____ 5. ____</p>	

Anexo D. Formato entrevista a madre de familia.

<p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ EUSEBIO CARO SEDE LOS CAMPOS MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN PROFUNDIZACIÓN UNIVERSIDAD DEL CAUCA POPAYÁN ENTREVISTA A PADRE DE FAMILIA</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo manejan en casa, los cuentos que se han venido trabajando con el profesor (JCQ), en el grado primero? ¿Cómo es ese proceso en la casa de trabajar con el cuento? ¿Recuerdas en especial algún nombre, de esos cuentos? ¿De qué personajes te acuerdas? ¿Cuántos cuentos han leído, hasta el momento los niños? ¿Qué personaje recuerdas del último cuento que están trabajando o que están leyendo en casa? ¿Te acuerdas algo sobre La selva loca? ¿Recuerdas algo de los secretos de abuelo sapo? ¿Tenían antes el hábito de leer familia? ¿cómo crees que se siente tu hijo, le ha llamado la atención?, ¿le gustan los personajes, notas emociones o notas tristezas o por el contrario ves que no le 	<p>gustan, o por el contrario crees que le ha servido eso para mejorar su proceso de lectura y escritura?</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué te ha llamado la atención de los cuentos? ¿Cómo te has sentido en ese proceso? ¿Cómo se ha sentido él, a la hora de leer las preguntas? ¿Si identifica que es una pregunta, ¿Puede responder a ella? ¿El docente les ha comunicado o les ha hablado como se hace este proceso?, ¿De qué se trata? En cuanto a las lecturas en casa ¿Les ha mencionado algo? ¿Cuál es el nombre de tu hijo? ¿Crees que los cuentos lo han beneficiado en su proceso de lectura y escritura? ¿Cuándo tú estabas pequeña te leían cuentos, en alguna ocasión recuerdas algo? ¿Hasta qué grado lograste tu alcanzar o culminar tu meta?
--	---

Anexo E. Un cuaderno expresivo fuera del aula.



Anexo F. Tabla 3. Talleres del proyecto de intervención.

TALLER	OBJETIVO	SESIONES	FORTALECIMIENTO	AUTORES E ILUSTRADORES	
La selva Loca	Acercar a los estudiantes a la lectura	Total sesiones	11	Habilidad comunicativa: Escuchar.	Tracey y Andrew Roger
Los Secretos de abuelo sapo.	Leer palabras significativas.	Total sesiones	13	Habilidades comunicativas: Escuchar y leer.	Keiko Kasza
Boris va de campamento	Construir oraciones significativas.	Total sesiones	16	Habilidades comunicativas: Leer y escribir.	Carrie Weston Tim Warnes
El más poderoso	Acercar al lector al nivel literal.	Total sesiones	9	Habilidades comunicativas: Escuchar, leer y	Keiko Kasza

					escribir.		
El caracol que quería saber quién le robó su casa.	Organizar ideas de escuchado.	las de lo	Total sesiones	2	Habilidades comunicativas: Escuchar, hablar, leer y escribir.	Barbara Veit	Anna Laura Cantone
El día de campo de don chanco	Organizar ideas de escuchado.	las de lo	Total 1 sesión		Habilidades comunicativas: Escuchar, hablar, leer y escribir.	Keiko Kasza	
Tuqui el mono	Producir textos narrativos propios.		Total sesiones	4	Habilidades comunicativas: Escuchar, hablar, leer y escribir.	Juan Carlos Quiñónez Vidal	

Nota: Elaboración propia

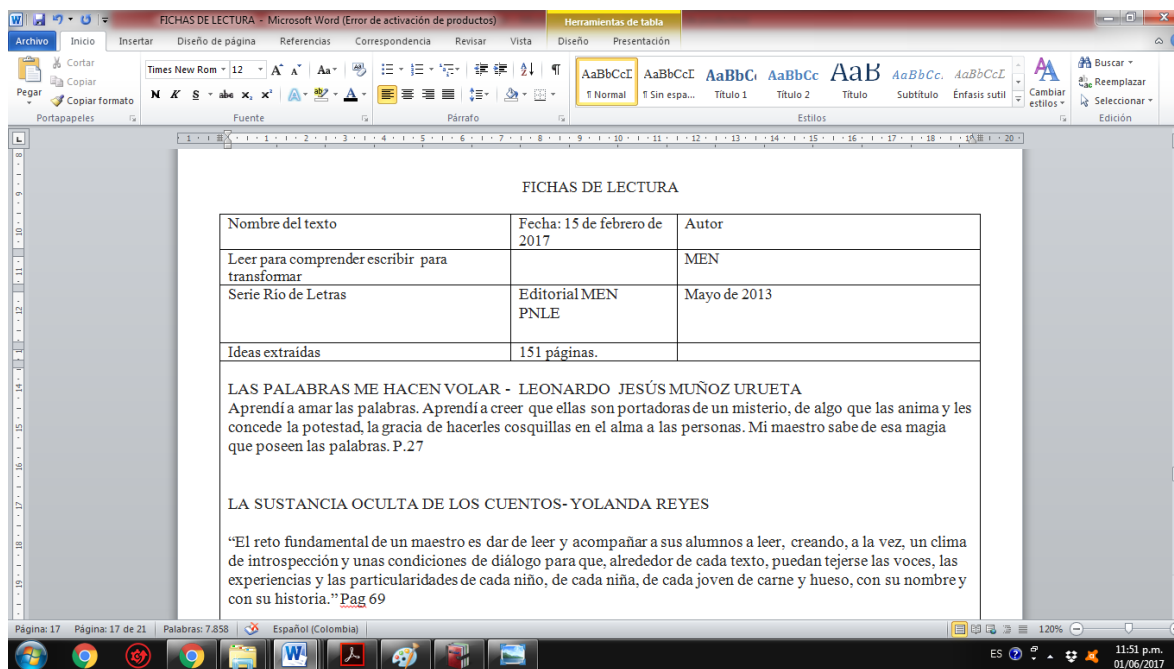
Anexo G. Tabla 4. Formato diario de campo.

INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO EN PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS	
DIARIO DE CAMPO N° 1 (DC1)	
FECHA:	6 de abril de 2016
LUGAR:	INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ EUSEBIO CARO SEDE LOS CAMPOS (SC) Aula de clase grado primero
TÉCNICA:	Grabación auditiva – tiempo: 12’35”
ÁREA:	Lengua Castellana
HORA INICIAL:	8:34 a.m
HORA FINAL:	8:46:35 a.m
ESTADO DEL TIEMPO:	Templado
DOCENTE INVESTIGADOR:	Juan Carlos Quiñónez Vidal (JCQ)
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN	Analizar la estrategia didáctica del

	cuento: Los secretos de abuelo sapo, para el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura.
TRANSCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO	Interpretaciones en los comentarios.
T1 (JCQ) Aaa...cierto...cierto (JM) qué siguió ahí... T2 (JM) A	DC1SCJCQTLLSASGPMT3R1
T3 (JCQ) A ...un día a. escribámosla en el lado de acá para que vean.... un día a y denme un segundito le echo tinta a este marcador que se me acabó....se <u>escuchan voces diversas de estudiantes...</u> que se me acabó	En el grupo se encuentran niños heterogéneos, que se expresan de maneras diferentes. Categoría: Un grupo heterogéneo
T4(JEU)) <u>¿Es tinta negra?;</u> cierto profe!	DC1SCJCQTLLSASGPMT4R2
T5 (JCQ) si es tinta negra para el marcador Se escuchan estudiantes haciendo pronunciaciones de sonidos	Los estudiantes en esta edad están llenos de inquietudes, todo les parece curioso, quieren explorar el mundo.
T6 (JCQ) Bueno sigo ahí un día a...abu porque esta letrica suena buuu como si fuéramos a dar un besito....a buuu...listo.. qué sigue ahí Palechor....se escuchan niños completando la palabra abuelo...muy bien <u>abue un estudiante dice claramente abuelo...</u> un día abuelo...se escuchan voces tratando de leer el cuento...un día abuelo...¿Cómo escribo lo?	Categoría: Las preguntas del mundo DC1SCJCQTLLSASGPMT6R3 El método del cuento, fusionado con el método global fonético, contribuye en el fortalecimiento de la estrategia didáctica del cuento. Categoría: Una ruta metódica

Nota: Elaboración propia

Anexo H. Formato ficha de lectura.



Anexo I. Tabla 5. Convenciones para diarios de campo, entrevistas y conversatorios.

Cuadro de convenciones

(SC)	Institución Educativa José Eusebio Caro sede Los Campos
(→)	Muletilla
♂	Niño
♀	Niña
¡!	Admiración
(LFB)	Iniciales nombre del estudiante
(JCQ)	Maestro investigador
1,2,3	Numeración turno o líneas de habla
T	Turno
¿?	Interrogación
(P)	Pensando
(—)	Respuesta fría- seca
☺	Emoción
©	Muy certero

(¿?) Parece no entender la pregunta

... Suspensión, pausa

Nota: Creación propia.

Anexo J. Tabla 6. Ejemplo de inicio de modelo, condensación de sesiones.

TALLER	OBJETIVO	SESIONES	FORTALECIMIENTO	AUTORES	E ILUSTRADORES
La selva Loca	Acercar a los estudiantes a la lectura	Jueves 4 de febrero/2016	Presentación	Tracey y Andrew	Roger
TOTAL	11	Miércoles	10	Ropa para los animales	
SESIONES		de febrero/	2016	Vocal a- amarillo	

Nota: Creación propia

Anexo K. Consentimiento informado.

<p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ EUSEBIO CARO SEDE LOS CAMPOS POPAYÁN UNIVERSIDAD DEL CAUCA, FACULTAD DE EDUCACIÓN, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN PROFUNDIZACIÓN CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE SUS NIÑOS (AS) EN UNA INVESTIGACIÓN Y/O PROYECTO DE INTERVENCIÓN.</p> <p>De acuerdo con la resolución 8430 de 1993 Artículos 14,15 y 16, a continuación se establece el siguiente acuerdo de participación en un proyecto de intervención investigativo.</p> <p>Se nos ha informado que el presente proyecto de intervención consiste en un estudio académico, tiene por objetivo Fortalecer los procesos de lectura y escritura, mediante el cuento como estrategia didáctica, en los estudiantes del grado primero de Básica Primaria de la jornada de la mañana de la sede Los Campos de la Institución Educativa José Eusebio Caro, de Popayán, en el año lectivo 2016.</p> <p>También se nos ha manifestado que los hallazgos de este estudio serán socializados al final del año lectivo a los padres de familia, como al señor rector de la institución, los cuales persiguen contribuir de la mejor manera, para que los estudiantes de este grado, sean competentes en el desarrollo del área de Lengua Castellana, así como para buscar espacios de reflexión con maestros, sobre los quehaceres pedagógicos que sirvan para mejorar procesos de lectoescritura, en posible beneficio de todos nuestros hijos.</p> <p>Nos damos por informados que el tiempo de duración del presente estudio corresponde al año lectivo 2016, en los horarios correspondientes al área de Lengua Castellana, en las que se realizan observaciones participantes, encuestas, entrevistas, fotografías a cuadernos, grabaciones de audio y posiblemente registros de video de los niños (as), que serán observados y escuchados por el docente investigador, maestras, comunidad académica y la asesora (or) del proyecto de intervención. Autorizamos la realización y observación de videos, audios o fotos derivados del proyecto de investigación para ser presentados en algún acto académico.</p>	<p>También nos damos por informados que el docente investigador en reuniones de padres, llevará a cabo talleres para fortalecer el proyecto en mención, en las cuales se realizarán posiblemente grabaciones de audio para ser analizadas.</p> <p>MOLESTIAS Y RIESGOS: Certifico que se nos ha informado que para el presente proyecto de intervención, nuestros hijos (as) no estarán expuestos a riesgo alguno que pueda causar daño físico, psicológico, social, legal o de otro tipo. Por el contrario, podrán beneficiarse para fortalecer su proceso de lectura y escritura.</p> <p>CONFIDENCIALIDAD: Se nos ha asegurado que la observación participante realizada por el docente interventor es de total confidencialidad al no revelar nombres o situaciones comprometedoras. Pero se nos informa que todo lo mencionado podrá ser utilizado para estudios netamente académicos ya que esta será su finalidad.</p> <p>BENEFICIOS: El beneficio es mutuo y nuestra participación directa o indirecta, no incluye compensación económica para ninguna de las partes y no tendré que acarrear ningún tipo de gasto o costo.</p> <p>LIBERTAD DE PARTICIPACIÓN: también se nos ha informado que la participación de los niños (as) en la presente investigación es completamente voluntaria y tendrá la libertad de retirarse en el momento en que deseemos. Por todo lo anterior, aceptamos que nuestros hijos (as) participen voluntariamente en la presente investigación, firmando el cuadro que a continuación aparece¹.</p> <p>Fecha: _____</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Nº</td> <td style="width: 50%;">FIRMA DEL PADRE QUE</td> </tr> <tr> <td>NOMBRE DEL PADRE QUE</td> <td>AUTORIZA</td> </tr> <tr> <td>AUTORIZA</td> <td></td> </tr> </table> <p><small>¹ Este consentimiento fue realizado teniendo en cuenta la resolución 8430 de 1993 Artículos 14,15 y 16, como el formato empleado por el Magister José Alberto Campo Buendía, en la tesis de maestría del año 2015.</small></p>	Nº	FIRMA DEL PADRE QUE	NOMBRE DEL PADRE QUE	AUTORIZA	AUTORIZA	
Nº	FIRMA DEL PADRE QUE						
NOMBRE DEL PADRE QUE	AUTORIZA						
AUTORIZA							

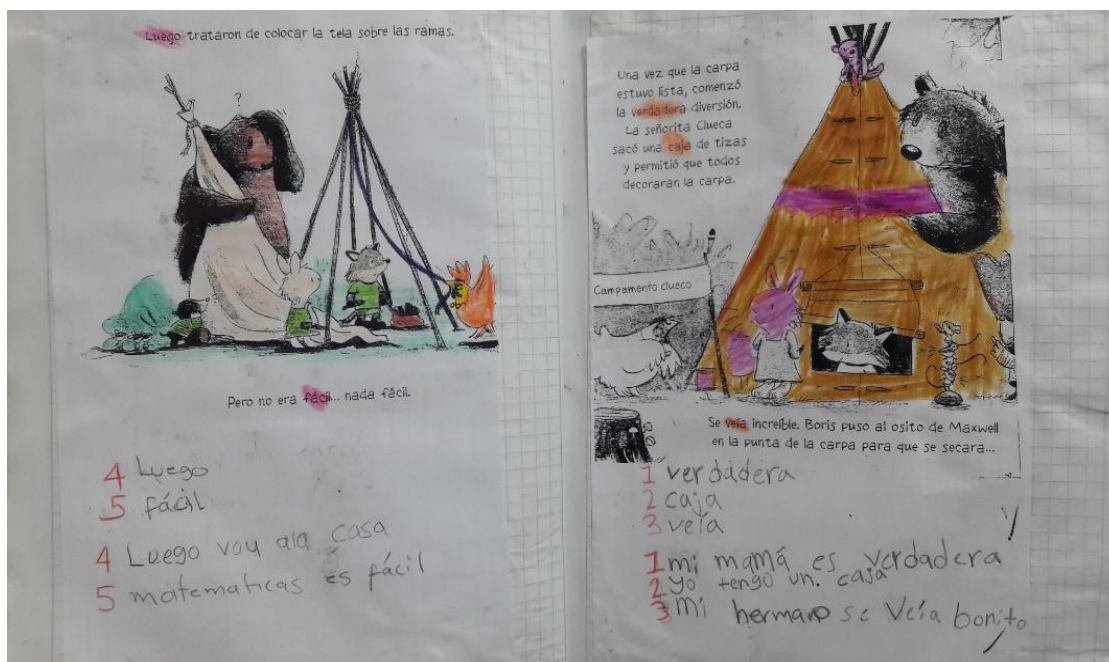
Anexo L. Una lectura familiar antes de dormir.



Anexo M. Construyendo oraciones significativas.



Anexo N. Un fragmento para llevar y compartir en casa.



Anexo O. Encontrando vocales en el cuento.



Anexo P. Identificando sonidos silábicos en el cuento.



Anexo Q. Preguntas abiertas y expresión con el dibujo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ EUSEBIO CARO SEDE LOS CAMPOS
JUAN CARLOS QUIÑÓNEZ VIDAL DOCENTE
OBJETIVO: Leer y comprender la continuación de la lectura de Boris.
Páginas 19 y 20.

Su maravillosa carpa ya no era tan maravillosa.
Alguien había garabateado la cara de la señorita Clueca.
Alguien había tirado abajo todas las ramas...

¡... Y alguien iba a estar en problemas!
La señorita Clueca estaba muy, muy enojada.
Se metió debajo de la tela abultada y sacó de allí...

Actividad taller

- Lee la continuación del cuento.
- Responde las siguientes preguntas:

4. ¿Qué le pasó a la carpa?
5. ¿Cómo estaba la señorita Clueca?
6. ¿Dónde se metió la señorita Clueca?

- Haz el dibujo del cuento.

Handwritten student work on the right page shows a list of answers:

1. nocera tan maravillosa ✓
2. enojada ✓
3. en la carpa ✓

Below the list is a drawing of a rabbit and a fox holding hands, a large oval shape labeled '4.6', and a small drawing of a chicken.

Anexo R. Taller de selección múltiple.

INSTITUCION EDUCATIVA JOSE EUSEBIO CARO SEDE LOS CAMPOS JUAN CARLOS QUIÑÓNEZ VIDAL DOCENTE

Objetivo: Interpretar la lectura de las páginas 27, 28 y 29 del cuento El más poderoso.

... ¡Jorge! gritó. ¿Cuántas veces te he dicho que no molestas a los pobres, indefensos animalitos?

... Mmm, muchas veces, mamá. gimoteó el gigante.

No lo haré de nuevo. De verdad, mamá, te lo prometo.

... Bien, Jorge. dijo la mujer. me da mucho gusto oír eso.

Los animales no podían creer lo que venían. Le quitaron la corona al gigante.

Y se la pusieron a la viejecita.

... Absolutamente indiscutible - dijo el león.

... Sin ninguna duda - dijo el oso.

... Esto le pertenece a usted, señora. dijo el elefante.

... ¡Santo cielo! - Dijo la viejecita. ¡Qué halagador!

Comprensión de lectura.

- ¿A quién le quitaron la corona?
 - Al tigre
 - Al elefante
 - Al gigante
 - Al mono
- ¿A quién le pusieron la corona?
 - Al oso
 - A la viejecita
 - Al león
 - A la amiga
- Cuando le pusieron la corona a la mamá del gigante, ¿Qué dijo?
 - ¡Auxilio!
 - ¡Santo cielo! ¡Qué halagador!
 - Devuélvanle la corona a mi hijo.
 - No la quiero.
- Busca en la sopa de letras 3 personajes del cuento, píntalos y escribe el nombre en la línea.

T	E	S	E	A	H
C	A	M	E	L	B
L	O	C	O	D	I
V	I	E	J	E	C
L	E	O	S	O	L
L	E	F	A	N	T

viejecita ✓
oso ✓
león ✓
elefante ✓
gigante ✓
- El gigante era:
 - Sobrino de la viejecita.
 - Hijo de la viejecita
 - Papa de la viejecita
 - Tío de la viejecita.
- Relaciona cada palabra con el personaje del cuento.

Viejecita	—	Regañado
Gigante	—	Trompa
Elefante	—	Melena
León	—	Corona
- Realiza un dibujo de lo que entendiste de la lectura.

Anexo S. Lectura silenciosa en el aula.



Anexo T. Un docente escritor

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSE EUSEBIO CARO SEDE LOS CAMPOS JUAN CARLOS QUINONEZ VIDAL – DOCENTE AREA LENGUA CASTELLANA

Objetivos: Inferir la lectura del inicio del cuento, extraer palabras para separarlas por sílabas e inventarse un nudo para el cuento.
El sapo rojo

Existía hace mucho tiempo un bosque encantado, estaba lleno de árboles muy grandes, sus raíces eran frondosas, sus troncos gruesos, sus ramas de diversas formas y en ellas habitaban una gran variedad de aves.

En el centro del bosque había un gran lago, con hojas en forma de corazón, que flotaban para que los sapos y ranas pudieran observar el paisaje, descansar y croar. Debajo del árbol más alto vivía un sapo hermoso, cantador y juguetón.

Todos los animales lo conocían como Crip, su color era mágico, tenía el color de la sangre, que mezclado con los rayos del sol, le daba una apariencia, de rojo brillante, el rojo más brillante que existiera en el planeta.

Crip estaba muy enamorado, claro que él se enamoraba de todo lo que veía, todas las mañanas croaba para que lo escucharan los demás animales, su canto era altivo, sus melodías frías como la brisa del amanecer, pero el cantaba solo para que lo escuchara el ser del que se había enamorado.

COMPRENSIÓN DE LECTURA

- ¿Dónde habitaban las aves?

a. En las montañas	b. En las ramas
c. En la colina	d. En el lago

- ¿Qué había en el centro del bosque?

a. Un gran árbol	b. Una casa encantada
c. Un gran lago	d. Un pájaro de mil colores

- ¿Dónde vivía Crip?

a. En el lago	b. En una casa cualquiera.
c. Debajo de las hojas acorazonadas.	d. Debajo del árbol más alto.

- ¿De qué color era Crip?

a. Rojo azabache	b. Rojo escarlata
c. Rojo brillante	d. Rojo oscuro

- ¿Crip cantaba especialmente para quién?

a. Su enamorada	b. El sol
c. Los animales	d. La luna

- Dibuja lo que entendiste del inicio del cuento.
- Inventate un nudo o problema para el cuento, para que pueda continuar la narración.
- Escoge 5 palabras del cuento, sepáralas por sílabas y di cuántas sílabas tienen.

Anexo U. La expresión del maestro al narrar.



Anexo V. El cuento y la interacción multimedial.



Anexo W. El minicuento como modelo textual.

