

HISTORIETAS VIVAS: UNA POSIBILIDAD DE IMAGINAR CON EL OÍDO



ANA MARÍA CRISTINA PUSIL VIVAS
ANA CRISTINA GONZÁLEZ ROJAS

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA E INGLÉS
POPAYÁN
2016

HISTORIETAS VIVAS: UNA POSIBILIDAD DE IMAGINAR CON EL OÍDO

ANA MARÍA CRISTINA PUSIL VIVAS
ANA CRISTINA GONZÁLEZ ROJAS

Informe final de Práctica Pedagógica Investigativa

Asesor:
LUIS ALFREDO LÓPEZ QUINAYÁS
Magíster en Lingüística y Español

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA E INGLÉS
POPAYÁN
2016

Nota de aceptación

Director _____

Mg. Luis Alfredo López Quinayás

Jurado _____

Mg. Luis Alfredo López Quinayás

Jurado _____

Mg. Raquel Fuentes Vela

Fecha y lugar de sustentación: Popayán, 2 de diciembre de 2.016

“Detrás de cada página escrita hay un número infinito de borradores”

Jorge Luis Borges

AGRADECIMIENTOS

En el proceso de este proyecto de grado que me ayudó a formarme como educadora pero también como lectora y escritora, agradezco el apoyo de mis padres Abraham González y Diomar Rojas por su confianza y porque me ayudaron a crecer en la idea de la educación como una de las mejores y más valiosas herramientas de vida; a mis hermanos José Wilmer, Maira Janith y Heinner González Rojas, por escucharme y tolerar mi métodos de estudio que por lo general siempre incluían altas horas de la noche o madrugadas.

Más que agradecer quiero dedicar este trabajo a mi hermano adoptivo Edwar Fabian Bravo González que tempranamente viajó al país de *“Nunca jamás”* pero que desde allá me observa, se enorgullece y alegra a todos con su sonrisa de perla.

Agradezco a mi abuela Ana Virginia González y a mi Abuelo Epifanio Rojas por sus palabras de aliento y por ayudarme a vivir la experiencia de lo literario con sus relatos orales al calor del fogón de leña, cada vez que regresaba a mi tierra natal La Argentina, Huila.

Doy las gracias a mi amiga y compañera Ana María Cristina Pusil Vivas por alegrarme la vida y ayudarme a aprender de la misma, hicimos un verdadero equipo y este proyecto de grado es el resultado. Agradezco a nuestro maestro y asesor Luis Alfredo López Quinayás por enseñarme a perseverar y amar el camino de la lectura y la escritura, por orientarme en el proceso investigativo, y por incomodar mi manera de pensar en cada clase y asesoría. Espero causar este mismo efecto en mis estudiantes, motivarlos a repensar la vida.

Agradezco a Dios, que aunque último en este escrito no es el menos importante, por iluminar mi vida y ser mi referencia para mantenerme fuerte espiritualmente. Doy gracias a mis demás compañeros, maestros y personas que estuvieron en mi camino, que se mantienen o que ya se fueron. Aquí culmina una etapa de mi vida que abre las puertas a otras nuevas.

-ANA CRISTIA GONZÁLEZ ROJAS-

AGRADECIMIENTOS

El haber cumplido esta meta hace que resalte no solo mi trabajo, sino también el de todas las personas que me acompañaron a lo largo de este proceso y que de alguna manera fueron fuente de motivación para que culminaran mis estudios superiores.

Doy gracias a Dios: por haberme dado el don de la vida, con las facultades necesarias para luchar y seguir adelante, por haberme dado una segunda oportunidad y sobre todo por haberme dado una familia llena de amor.

A mis padres Gerardo y Graciela: quienes han sido de gran ayuda en mi vida, y quienes con cariño y disciplina me educaron para ser una mejor persona. Gracias por su amor, su paciencia y su apoyo incondicional.

A mis hermanos: Andrés, David y Juan: por la confianza que depositaron en mí, siendo esta un reto que me motivo siempre a terminar mi carrera, gracias por sus consejos.

A mis hijas Luna y Laura: por ser ese motivo que me diera fuerzas para continuar, gracias por su amor, y por sentirse orgullosas de mí.

A mi tía Omaira: porque aunque ya no estás aquí sé que desde el cielo tu luz me guía y tu cariño me acompaña. Siempre me motivaste a seguir.

A mis primos y sobrinos: por toda la confianza que depositaron en mí y el cariño que cada uno de ustedes me dio.

A mi asesor Luis Alfredo y a mi compañera Ana Cristina: por compartir sus conocimientos, por el tiempo y la dedicación, por todos los bonitos momentos que compartimos.

A mis compañeros y demás profesores: por cada momento de alegría, por la amistad, por cada palabra de sabiduría, por compartir experiencias y sobre todo por enseñarme algo nuevo siempre.

A la Institución Educativa Nuestra Señora Del Carmen, a la rectora, a la profesora Adriana, a las niñas y padres de familia del grado segundo: por haberme permitido compartir, conocer y aprender de ustedes. Gracias por todo el aprecio que compartieron conmigo.

A TODOS USTEDES GRACIAS, ESTA META QUE CULMINÉ ES UN LOGRO DONDE HA ESTADO EL APORTE DE CADA UNO DE LOS AQUÍ MENCIONADOS. DIOS LOS BENDIGA HOY Y SIEMPRE.

CON AFECTO Y SINCEROS AGRADECIMIENTOS

Ana María Cristina Pusil Vivas

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Titulo	
Nota de aceptación.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	9
Introducción “empezamos a la cuenta de tres: 1, 2, 3”.....	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN <i>“el lío que motivó la gran caricatura”</i>	19
1.1 Descripción del problema <i>“ustedes nos están reforzando porque no sabemos leer ni escribir bien”</i>	19
1.2 Formulación del problema <i>“lo que Mafalda quiere saber”</i>	22
1.3 Justificación <i>“sí me gustan las historietas porque dibujo mucho”</i>	23
CAPÍTULO II: LOS OBJETIVOS <i>los propósitos de nuestra práctica pedagógica investigativa “la gran historieta”</i>	27
2.1 General	
2.2 Específicos	
CAPÍTULO III: MARCOS DE REFERENCIA <i>“las distintas voces de personajes que guiaron la construcción de nuestro proyecto de práctica pedagógica investigativa”</i>	28
3.1 Antecedentes <i>“lo que hemos encontrado sobre el trabajo en el aula con historietas”</i>	28
3.1.1 Internacionales.....	28
3.1.2 Nacionales	29
3.1.3 Locales	32
3.2 Legal <i>“lo obligatorio, como la sopa para Mafalda”</i>	33
3.2.1 La Educación como un derecho, artículo 67 de la Constitución Política.....	34
3.2.2 Artículo 5: fines de la Educación y 11: el objetivo de la Educación formal es lograr el desarrollo formal del educando, de la Ley General de Educación 115 de 1994.....	35
3.2.3 Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.....	36
3.2.4 Estándares básicos del área de Lengua Castellana.....	37
3.3 Contextual <i>“la Virgen se salió a tomar capuchino”</i>	38
3.3.1 El estado de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana en Colombia.....	38
3.3.2 La situación de la Lengua Castellana en el grado tercero a nivel del departamento del Cauca.....	42
3.3.3 La comuna 3 del municipio de Popayán.....	44

3.3.4	La Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen (Franciscanas) “ <i>el escenario real de la gran historieta</i> ”	44
3.3.4.1	La “lúdica de lectura y escritura” en la I.E Nuestra Señora del Carmen.....	45
3.3.4.2	Las niñas del grado segundo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen “ <i>pequeñas parlanchinas y colaboradoras</i> ”	46
3.4	Conceptual “ <i>un diálogo como de historieta</i> ”	48
3.4.1	El lenguaje: una práctica sociocultural (Lev Vygotsky).....	49
3.4.2	La estrategia didáctica “Historietas vivas” (Isabel Solé).....	51
3.4.3	La historieta como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la Competencia Comunicativa (Clara Misrachi y Felipe Alliende).....	52
3.4.4	Acerquémonos a las voces de los otros, escuchémonos. (Daniel Prieto Castillo)...	56

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DEL PROYECTO “*las estrategias de Hobbes para divertir y enseñarle a Calvin*”

4.1	<i>En los zapatos</i> de Mafalda, Calvin y Hobbes	64
4.1.1	fase 1: de clases a viñetas.....	64
4.1.2	fase 2: implementación de las lecturas gratis.....	65
4.1.3	fase 3: conocer a Mafalda, Calvin y Hobbes.....	67
4.1.4	fase 4: Lectura viva de las historietas de Mafalda, Calvin y Hobbes.....	68
4.1.5	fase 5: producción de historietas: otra manera de vivirlas.....	69
4.1.6	fase 6: recrear y representar las historietas de Mafalda, Calvin y Hobbes.....	70
4.2	La investigación acción Educativa.....	74
4.3	Estrategias de investigación y registro.....	75
4.3.1	El análisis de contenido.....	75
4.3.2	La observación.....	76
4.3.3	El diario de campo.....	76
4.4	Enfoque histórico hermenéutico.....	76
4.5	Población y muestra cualitativa.....	78
4.5.1	Población.....	78
4.5.2	Muestra cualitativa.....	78

CAPÍTULO V: HALLAZGOS “*y ¿Cómo terminó la gran historieta?*”

5.1	Lecturas regalo: ¿por qué las cosas cuando son más interesantes se acaban?.....	82
5.1.1	“ <i>Es que nos estamos adelantando</i> ”: Realizo predicciones orales y me detengo en palabras significativas.....	85
5.1.2	La pregunta como posibilitadora de diálogo.....	87
5.1.3	Me aventuro a definir el mundo.....	90

5.1.4 Momentos de <i>plop</i> en el discurso de las maestras “ <i>los gajes del oficio</i> ”	93
5.2 Hadas azules: la experiencia de darle vida a las historietas.....	96
5.2.1 Yo soy <i>Mafalda</i> y tú eres <i>Libertad</i> : evidencias del trabajo en equipo.....	98
5.2.2 De cómo las estudiantes realizaron sus propias historietas.....	98
5.2.3 De cómo las estudiantes recrearon y representaron las historietas de Mafalda, Calvin y Hobbes.....	106
Conclusiones.....	110
Sugerencias.....	112
Bibliografía.....	114

RESUMEN

La práctica pedagógica investigativa realizada con las estudiantes del grado segundo de la I.E Nuestra Señora del Carmen tuvo como principal objetivo: Comprender cómo la estrategia didáctica: Historietas Vivas: una posibilidad de imaginar con el oído, fortalece la Competencia Comunicativa en las estudiantes del grado y de la Institución arriba en mención, durante el periodo 2015.

El desarrollo de dicha práctica centró su atención en el fortalecimiento de la comunicación desde sus aspectos generales, puesto que además de fortalecer las habilidades de la escucha, habla, lectura y escritura; lo importante fue saber cómo y cuándo comunicarse empleando todos los sistemas verbales y no verbales del lenguaje; que en suma, ayudan a que los procesos comunicativos se den de una manera más completa. Todo esto se dio siempre teniendo en cuenta los gustos, intereses, fortalezas y habilidades de las estudiantes para lograr así un aprendizaje relevante.

La propuesta pedagógica se apoyó en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, en los estándares por competencias del Lenguaje, en los planteamientos de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky sobre la adquisición del lenguaje y en la zona de desarrollo próximo, así como también de otros teóricos que soportaron el uso de las historietas y de otros elementos que contribuyeron a direccionar el fortalecimiento de la Competencia Comunicativa desde las creaciones de las Historietas Vivas.

Respecto al diseño metodológico, se partió de un paradigma cualitativo con un enfoque histórico hermenéutico; apoyado en un plan de acción a través de secuencias didácticas que denominaron las investigadoras “viñetas” en coherencia con el trabajo de historietas que se llevó en el aula; lo

cual permitió hacer un seguimiento riguroso ejercicios de análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas que se llevaron en el aula para así lograr contribuir, aportar y fortalecer con la estrategia didáctica Historietas Vivas la Competencia Comunicativa en las estudiantes.

Finalmente se dieron a conocer las conclusiones y recomendaciones que surgieron de la ejecución y análisis realizado de esta práctica pedagógica investigativa con las estudiantes de los grados segundos, que es lo que se consigna en este documento.

ABSTRACT

The main objective of the research pedagogical practice carried out with the students of the second grade of “Nuestra Señora del Carmen” was to: Understand how the didactic strategy: Historietas Vivas: a possibility of imagining with the ear, strengthens the Communicative Competence in the students the grade and of the Institution mentioned above, during the period 2015.

The development of this practice, focused its attention on strengthening communication from its general aspects, as well as, strengthening the abilities of listening, speaking, reading and writing; the important thing is to know how and when to communicate, using all verbal and non-verbal systems of language; Which, in sum, help to ensure that the communicative processes are given in a more complete way; All this things always taking into account the tastes, interests, strengths and abilities of the students to achieve a relevant learning.

The pedagogical proposal was based on the curricular guidelines of the Spanish language, on the standards for language competences, on Lev Vygotsky's sociocultural theory of language acquisition and on the area of proximal development, as well as other theoreticians that supported the use of the comic books and other elements that contributed to direct the strengthening of the communicative competence from the creations of the live comics.

About the methodological design, it was based on a qualitative paradigm with a hermeneutical historical approach; supported by a plan of action through didactic sequences that called the researchers "Viñetas" in coherence with the comic work that was carried in the classroom; which allowed to follow up, rigorous exercises of analysis and reflection of the pedagogical practices

that were carried out in the classroom, for this way to contribute, and to strengthen with the didactic strategy *Historietas Vivas* the communicative competence in the students.

Finally, it will show the conclusions and recommendations that emerged from the execution and analysis of this pedagogical research practice with the students of the second grades; that is that consigned in this document.

INTRODUCCIÓN *“Empezamos a la cuenta de tres: 1, 2,3”*

La Práctica Pedagógica Investigativa es el eje central de nuestra formación como Licenciadas en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés, y en nuestras palabras se define como el proceso de acercamiento y vivencia en las dinámicas escolares que gira –como en nuestro caso- en torno a una pregunta problema surgida de las observaciones a las clases de Lengua Castellana del grado segundo, en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, somos nosotros los que estamos a cargo de elegir dónde y con quienes realizar nuestra Práctica pedagógica Investigativa.

La pregunta problema, formulada posee un componente investigativo, disciplinar y pedagógico y surge al observar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lectura y la Escritura al interior del grado escolar señalado que se elige observó; tal pregunta dinamizó puesto que en pro de responderla se construyó un plan de acción, se configuró escenarios, se desarrolló las actividades pedagógicas que simultáneamente se registraron en diarios de campo. Todo el proceso de Práctica Pedagógica se sistematizó y el resultado es un documento como el presente.

En ese sentido, este escrito es el informe final de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa llevada a cabo en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen (Franciscanas) del municipio de Popayán durante el periodo 2015-2016, con estudiantes del grado segundo.

Nuestra práctica pedagógica inició con observaciones al contexto del aula del grado en mención durante las clases de Lengua Castellana, de cada una de ellas íbamos tomando registros escritos en dos diarios de campo que luego de convertirse en objetos de lectura y análisis, nos llevaron a determinar cuatro problemáticas pedagógicas que sirvieron como pretexto para la intervención Educativa. Dichas problemáticas, que se describen con detalle en el capítulo de este informe

referido a la descripción del problema, fueron las siguientes: la lectura pausada y silábica de las estudiantes, el miedo a hablar en público, el gusto por el dibujo y la dificultad para respetar los turnos al hablar y para escuchar.

Estas problemáticas pedagógicas nos llevaron a pensar que sería oportuno encaminar nuestro proyecto de práctica pedagógica investigativa en temas como: la lectura y la escritura, la comunicación oral, la importancia del dibujo en la lectura y la escritura y la conversación en el aula de clase. Sin embargo, en la búsqueda de un término que englobara cada uno de los temas mencionados, encontramos que el más indicado era: la Competencia Comunicativa planteada en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, y relacionada con habilidades básicas comunicativas como: escuchar, hablar, leer y escribir. De modo que orientamos nuestro proyecto hacia el fortalecimiento de la Competencia Comunicativa definida por el MEN (1998) citando a Hymes (1972) como el uso del Lenguaje en actos de comunicaciones particulares, concretas y sociales e históricamente situados. (P. 46)

Ahora bien, la idea de fortalecer la Competencia Comunicativa en las estudiantes del grado segundo, junto al gusto que presentaban por la realización de dibujos nos llevó a pensar en una estrategia didáctica que los uniera; así es como surge la idea de las *“Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído”* que hemos definido como: **textos en los que se cuentan y representan historias mediante el uso de dibujos, medios audiovisuales y diálogos escritos, que luego se transforman en guiones para ser dramatizados (vivididos).**

Nuestra práctica pedagógica Investigativa se orientó entonces a comprender cómo la estrategia didáctica *“Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído”* fortalece la Competencia Comunicativa en las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Nuestra Señora

del Carmen. Para ello se realizaron actividades como lecturas regalo de historietas de Mafalda y Calvin y Hobbes, entre otros textos, en diferentes soportes tanto físicos como digitales, en forma de texto, audios y videos. Se produjeron guiones que se recreaban a partir de historietas de periódicos a los que luego se les hacía una lectura viva, es decir dramatizada; la escritura de las propias historietas por parte de las niñas y de nosotras las educadoras, fue otra de las estrategias que dinamizó el trabajo en el aula.

Este informe de práctica pedagógica Investigativa recoge los resultados de la implementación de nuestra estrategia pedagógica en los que se pudo evidenciar que efectivamente las *“Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído”* son una herramienta “completa” en tanto integra la lectura, la escritura, el habla, la escucha y otros sistemas simbólicos como el dibujo y los sonidos a través de los cuales es posible potenciar el lenguaje de las niñas del grado segundo. Y está compuesto por cuatro capítulos divididos de la siguiente manera:

El primer capítulo: contiene los aspectos generales del problema de investigación, tales como: la descripción del problema, en la que se expone las cuatro situaciones encontradas en el aula de clase que fueron el punto de partida para la elaboración y ejecución de este proyecto de investigación: la lectura fragmentada y silábica de las estudiantes del grado segundo –que muy posiblemente está asociada al método fonético con el que se abordó la enseñanza de la lectura y la escritura desde que las niñas estaban en el grado primero-, la negación de las niñas a la hora de salir a hablar frente a las docentes y sus demás compañeras, la dificultad que tenían las estudiantes para respetar los turnos al hablar y escucharse y el gusto por hacer dibujos presentado por la estudiantes del grado segundo durante las clases. En este capítulo, además, se presentará la formulación del problema de investigación que hace referencia a la pregunta directriz del presente proyecto, dicha pregunta es: *¿Cómo la estrategia didáctica: Historietas vivas: una*

posibilidad de *imaginar con el oído*, fortalece la Competencia Comunicativa en las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, periodo 2015-2016? Por último, este capítulo también contiene la justificación donde se argumenta por qué es importante y en qué puede contribuir, en a nivel de lo pedagógico, lo didáctico, lo disciplinar, lo investigativo, nuestra propuesta de investigación.

El segundo capítulo: expone los objetivos, es decir tanto el objetivo general como los objetivos específicos de la Práctica Pedagógica. Es decir, las metas o propósitos que orientaron nuestro Proyecto de Investigación y que debíamos cumplir para Comprender si nuestra estrategia Pedagógica Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído, fortalece La competencia Comunicativa de las Estudiantes del grado segundo.

El tercer capítulo: contiene la caracterización del contexto de la práctica Pedagógica Investigativa, este se divide en cuatro apartados_los cuáles son: El estado de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana en Colombia, la situación de la Lengua Castellana en el grado tercero a nivel del departamento del Cauca, la situación de la Lengua castellana en el grado tercero a nivel del municipio de Popayán, la comuna 3 del municipio de Popayán, la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen (Franciscanas), la “lúdica de lectura y escritura” en la I.E Nuestra Señora del Carmen y el grado segundo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen.

Dentro de este capítulo también se encontrará la referencia legal de la investigación, donde se hace alusión al artículo 67 de la constitución política colombiana en el que se destaca la Educación como un derecho y como un servicio público que tiene función social, artículo 5 de la Ley general de Educación, algunas consideraciones de los lineamientos Curriculares del área de

Lengua Castellana y algunos estándares de la Competencia Comunicativa para los grados entre primer y tercer grado. Esta referencia es parte de la base de nuestro proyecto de investigación, en tanto lo que buscamos con nuestra estrategia didáctica fue el mejoramiento de las prácticas educativas, específicamente en el área de Lengua Castellana, para ir contribuyendo en el mejoramiento de la educación caucana, payanesa y en general colombiana.

En este mismo capítulo se expone el marco de referencia conceptual, que recoge los conceptos que las maestras investigadoras construimos a partir de las lecturas de diferentes autores: en Lenguaje: una práctica sociocultural, la Estrategia didáctica Historietas Vivas, la historieta como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la Competencia Comunicativa y acerquémonos a las voces de los otros: escuchémonos.

En el cuarto capítulo: se expone la metodología de la propuesta de investigación que denominamos “En los zapatos de Mafalda, Calvin y Hobbes”, a su vez a perspectiva desde la cual realizamos nuestro proyecto de Práctica Pedagógica y el tipo de investigación en la que se enmarca nuestro trabajo, es decir, la investigación acción educativa. También se presenta las características socioculturales de las estudiantes con las que estamos llevando a cabo el trabajo de investigación y se describe las técnicas de recolección de información con las que se ha trabajado o se han aplicado. En este capítulo también se muestra el plan de acción didáctico de este proyecto.

En el quinto capítulo: se exponen los hallazgos de todo el proceso y en general la ejecución de nuestra Proyecto de práctica Pedagógica Investigativa que hemos titulado: y ¿cómo terminó la gran historieta? dichos hallazgos se dividen en dos categorías denominadas: lecturas regalo: ¿por

qué las cosas cuando son más interesantes se acaban? Y Hadas azules: la experiencia de darle vida a las historietas.

Por último presentamos las conclusiones y sugerencias que nos suscitó nuestro proyecto de práctica pedagógica investigativa, en las que destacamos los aprendizajes y las dificultades que tuvimos durante todo el proceso.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN “*el lío que motivó la gran caricatura*”

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA “*ustedes nos están reforzando porque no sabemos leer ni escribir bien*”

Durante el proceso de observación inicial de las clases de lengua Castellana de las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Franciscanas, encontramos cuatro situaciones que se convirtieron en el punto de partida para la elaboración y ejecución de nuestro proyecto de investigación denominado *Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído*. Dichas situaciones, que más adelante explicaremos de una manera más detallada, fueron las siguientes: la lectura pausada y silábica, el miedo a hablar en público, el gusto por el dibujo y la dificultad que tienen las estudiantes para respetar los turnos al hablar y para escucharse.

La primera situación se identificó a lo largo de los ejercicios de lectura que preparábamos para llevar a cabo en los talleres lúdicos relacionados con la lectura y escritura. Observamos que las estudiantes leían de manera fragmentada: hacían pausas constantes entre cada palabra y leían de manera silábica. El siguiente registro de voz de la lectura de una caricatura que hizo una de las estudiantes, muestra las pausas de las que estamos hablando:

E1- [leyendo] le =Mira Hobbes, si | te | secas| los |dientes|
puedes doblar | tu | labio | su| perior | y | se | pega. || Después | tomas | uun |trozo | de |cinta
|y lo |usas | para| pegar| tu| nariz.|| guau| apu | es | to | a | que | si | se | lo | mu | es | tras | a |
tu | papá | iría | así | al | trabajo=. Registro de voz N° 3, 3/05/2015.

Esta manera de leer que se evidencia en el registro de voz anterior, puede estar asociada con la manera en la que se les enseñó a las estudiantes a leer y escribir cuando estaban en el grado primero; esto lo decimos porque al ser partícipes de las clases de Lengua Castellana cuando las

estudiantes estaban en el grado primero, nos pudimos dar cuenta que la docente titular hacía uso del método fonético, *“un método tradicional para la enseñanza de la lectura y la escritura, de marcha sintética que parte del sonido de las letras, es decir, de la correspondencia entre lo fonético y lo escrito. Trabaja con la sonorización de la escritura y enfatiza en el desarrollo de habilidades de pronunciación, audición, asociación sonido grafía”*. (Jaramillo y Negret, 1991, p. 68). Por ello recurría a la realización de dictados constantes, en los que trataba de hacer énfasis sostenido en los fonemas de cada palabra y asociar o relacionar la escritura de las mismas con la de otras palabras más conocidas por las niñas, tal como se evidencia en el siguiente registro de voz:

-P [mirando a E, comienza a dictar] f = [hace el sonido de la grafía M] m/ m/ m/ i/ *acuérdense de la letra M en mamá.* // Casa |ca/ ca/ sa// tiene [hace el sonido de la grafía T] t/ t/ i/ e/ e/ n/ n/ n/ e/ *acuérdense de la letra T en: tetero o tomate=*
(González y Pusil, 2014, p. 44).

La utilización de este método fonemático en la enseñanza de la escritura puede haber influenciado la manera en la que las estudiantes leen ya que se les enseñó a escribir a través de la memorización de combinaciones, sílabas y sonidos de cada una de las letras. Esto explica por qué lo primero que hacen las estudiantes al leer es ubicar en cada palabra de la lectura dichos elementos –combinaciones, sílabas, sonidos de cada una de las letras- para luego pronunciarlos al leer. Algo importante a destacar también es que la manera como la profesora les dictaba, se relaciona mucho con la forma en la que las estudiantes leen.

La segunda situación expresada como punto de partida de este proyecto de investigación, tiene que ver con la dificultad de las niñas para salir a leer o hablar frente a nosotras las docentes y sus

compañeras de clase. Las niñas expresaban que no querían salir a leer en público, sin embargo luego se animaban y lo hacían, pero en la lectura utilizaban un tono de voz bajo lo cual impedía a sus compañeras escucharlas.

La tercera situación mencionada como otra de las principales bases de este proyecto de investigación, está relacionada con la dificultad que tenían las estudiantes para respetar los turnos al hablar y para escucharse. Esto se hizo evidente, específicamente en el momento en que se les hacía lecturas en voz alta, ya que cuando surgían dudas en torno a un término o se les preguntaba por el significado de una expresión que aparecía al interior del texto, todas querían hablar al unísono y era frecuente que en el momento en que una de las niñas hablara, fuera interrumpida por otra para hacer alguna apreciación, entonces se presentaban solapamientos, es decir, dos o más personas hablando a la vez en una misma conversación. (Tusón Valls, 2002. P. 140)

Puede verse en lo citado la dificultad para establecer un diálogo fluido y coherente con las estudiantes, sobre un tema específico como era el significado o sentido del título de algún cuento, término o expresión del mismo. Las estudiantes querían expresar sus opiniones en torno a lo leído, sin embargo, para ello no pedían la palabra levantando la mano, por el contrario interrumpían a las compañeras que estaban hablando, esto hacía que se formara desorden en el salón y que la idea de participación en clase de alguna manera no tuviera sentido en tanto no había disposición para escucharse.

Por último, otra de las situaciones que decidimos retomar y aprovechar para la realización de este proyecto de investigación fue el gusto de las estudiantes por el dibujo. Esto también se hizo evidente en el transcurso de las observaciones de las clases de Lengua Castellana en las que las

estudiantes escribían su nombre acompañado de un dibujo. Lo dicho se ilustra en las siguientes fotografías:



Estas cuatro situaciones nos llevaron a pensar en una estrategia que nos permitiera integrar la lectura, la escritura, la consciencia de respetar los turnos al hablar y el gusto y la importancia del dibujo, es decir cuatro elementos relacionados con la Competencia Comunicativa, de modo que construimos la estrategia denominada: "Las Historietas Vivas", que puede entenderse como la lectura, la escritura de historias mediante el uso de dibujos, medios audiovisuales y diálogos escritos, que luego se transforman en guiones para ser representados (vividos).

Haber construido una estrategia partiendo de las situaciones problema evidenciadas en el aula de clases, nos llevaba a indagar cómo dicha estrategia iba a contribuir con las mismas. Por esa razón nos planteamos la siguiente pregunta problema de investigación:

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA “lo que Mafalda quiere saber”

¿Cómo la estrategia didáctica: *Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído*, fortalece la Competencia Comunicativa en las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, periodo 2015-2016?

1.3 JUSTIFICACIÓN *“Sí me gustan las historietas porque dibujo mucho”*

En los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje el MEN (2006) afirma que: “Son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la Lengua, las que brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” (p. 20)

En concordancia con el planteamiento anterior consideramos, en un comienzo, que la estrategia de las historietas vivas sería pertinente principalmente por tres factores, en primer lugar porque hace posible una enseñanza-aprendizaje del lenguaje de manera lúdica y recreativa que fortalecerá la capacidad de imaginación de las estudiantes, en segundo lugar porque permite que los estudiantes hagan sus propias construcciones escritas partiendo de temáticas cotidianas o modificando textos, en este caso se trabajó con caricaturas de Mafalda y Calvin y Hobbes en las que se trató de reconocer la relación, integración y complemento que hay entre las manifestaciones verbales y no verbales del lenguaje debido a que en ellas se muestran historias haciendo uso de dibujos, diálogos, onomatopeyas e incluso sonidos para lo cual también es necesario hacer uso de la expresión corporal en representaciones teatrales con el fin de dar vida a las historietas. Y en tercer lugar porque posibilita no solo el fortalecimiento de la capacidad de habla y escucha de las estudiantes, sino también de alguna manera, la comprensión y producción de distintos aspectos no verbales: “proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal: prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. Aspectos que se deben abordar puesto que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos” (MEN, 2006, p.26). Por lo tanto las Historietas Vivas posibilitan el mejoramiento de la calidad en la formación en lenguaje; nuestro trabajo se justifica, además, en tres aspectos.

Desde lo pedagógico, en la actualidad todavía una gran cantidad de maestros se sienten atraídos por los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura y la escritura, la enseñanza fragmentada de la lectura y la escritura centrada apenas en pequeñas “partes de del todo” es decir en letras, sílabas y sonidos y no en las palabras completas, lo cual dificulta la construcción de significados y la importancia del lenguaje en la comunicación, desde su valor subjetivo, en tanto permite al individuo tomar conciencia de sí mismo y apropiarse del mundo que lo rodea y su valor social en la medida que le permite a las personas establecer y mantener relaciones sociales con sus semejantes.(MEN, 2006, p.18).

Frente a esta enseñanza con pocas posibilidades para que los estudiantes comprendan y aborden aspectos verbales pero también no verbales del lenguaje, surge la necesidad de comprender por qué, si existen evidencias teóricas y prácticas sobre los beneficios de las historietas en las que se complementan lenguajes verbales y no verbales, estas no se promueven en el aula y en la escuela. Las razones podrían ser diversas, desde el poco conocimiento y motivación por estas estrategias didácticas, hasta el temor de los docentes por la indisciplina que traería la implementación de un método de enseñanza diferente al tradicional; no cubrir los contenidos del currículo o simplemente por tener la idea equivocada de que los métodos tradicionales, por ejemplo el fonético tienden a hacer más fácil la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, cuando en realidad es sabido que en las palabras las letras o grafías son solo representaciones de los fonemas y por lo tanto no tienen nada que ver con ellos.

Hacer uso de estrategias como las Historietas vivas entendidas como textos en los que se cuentan y representan historias mediante el uso de dibujos, medios audio-visuales y diálogos escritos, que luego se transforman en guiones para ser dramatizados (vividos) es lo que permite fortalecer

o potenciar la competencia comunicativa, especialmente en el acto de hablar en público sin temor a no ser escuchado a ser ridiculizado.

Ahora bien, desde lo pedagógico la realización de este trabajo también se hace justificable en tanto se constituye no solo como el Proyecto de grado con el que debemos cumplir para graduarnos como Licenciadas en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés, sino también como un pretexto para abordar la enseñanza de la Lengua Castellana, para conocer y aprender de las dinámicas de la escuela y del aula, para llevar a cabo el ejercicio de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes y en general hacer prácticos los conocimientos teóricos que hemos adquirido en la Universidad del Cauca. De ahí a que se le denomine Proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa.

Desde lo disciplinar, como futuras educadoras en el área de Lengua Castellana es importante potenciar nuestras Competencias Comunicativas de tal forma que sepamos hacer uso de ellas de manera efectiva en cualquier contexto de interacción; a su vez que sepamos ser maestras de Lengua Castellana lo que exige, en primer lugar, una formación en la pedagogía relacionada con la Lengua Castellana para abordarla desde un enfoque holista, es decir teniendo en cuenta aspectos verbales y no verbales en los que finalmente se resume la competencia comunicativa (saber cómo, cuándo, dónde, sobre qué, para qué y porqué hablar). Y en segundo lugar, el conocimiento de las ciencias y conceptos afines al Lenguaje (lo discursivo, enfoque semántico-comunicativo, etc.). El proyecto de práctica pedagógica investigativa nos prepara para saber ser educadoras en el área de Lengua Castellana no solo porque nos permite acercarnos a teóricos del Lenguaje y a descubrir didácticas sino también porque nos permite concluir que es de vital importancia fundamentar nuestro quehacer pedagógico en la investigación acción educativa o en el aula.

Desde lo investigativo, futuras profesionales de la Educación, es de vital importancia involucrar la investigación en nuestras prácticas pedagógicas, ya que esta haría posible una reflexión y transformación sobre las mismas. Por medio de la investigación podemos contextualizarnos en cada realidad y aportar al mejoramiento y construcción de nuevas estrategias que posibiliten la transformación de la Educación en Colombia.

2 CAPÍTULO II: LOS OBJETIVOS *los propósitos de nuestra práctica pedagógica investigativa “la gran historieta”*

2.2 GENERAL

Comprender cómo la estrategia didáctica: *Historietas Vivas: una posibilidad de imaginar con el oído*, fortalece la Competencia Comunicativa en las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Nuestra señora del Carmen, periodo 2015-2016.

2.3 ESPECÍFICOS

- Identificar las dificultades y fortalezas en el Lenguaje de las niñas durante el desarrollo de los talleres lúdicos.
- Caracterizar cómo la lectura viva y producción de Historietas contribuyó en la disminución de la timidez de las estudiantes.
- Determinar cómo la estrategia de lecturas gratis y las dramatizaciones promueven el gusto por la lectura y la expresión corporal.

CAPÍTULO III: MARCOS DE REFERENCIA *“las distintas voces que guiaron la construcción de nuestro proyecto de práctica pedagógica investigativa”*

3.1 ANTECEDENTES *“lo que hemos encontrado sobre el trabajo en el aula con historietas”*

Como resultado de la búsqueda de investigadores o de proyectos de investigación que hubieran trabajado temáticas similares a la nuestra, mencionamos a continuación algunos de los trabajos más representativos, a nivel internacional, nacional y local.

3.1.1 INTERNACIONALES

A nivel internacional encontramos el proyecto denominado “Los comics en el proceso de la escritura: un estudio con niños principiantes desde una perspectiva socio. Constructivista” del investigador José Ezequiel Vilora Márquez. Esta experiencia didáctica fue realizada con niños de segundo grado de básica primaria de la ciudad de Mérida en Venezuela. Tuvo como objetivo fortalecer proceso de construcción de significados en las producciones escritas, a través de actividades lúdicas relacionadas con los cómics. En su trabajo, Viloria tuvo en cuenta los siguientes pasos: llevar material impreso de cómics variados encontrados en la prensa local o regional, a los estudiantes, luego de que los estudiantes los leyeran se hacían interpretaciones haciendo uso de sus conocimientos previos. Por último, a partir de los cómics se desarrollaban las actividades de escritura tanto de forma individual como en parejas.

También encontramos el proyecto titulado: “la historieta como medio para la enseñanza” de la autora Joninka Baudet Guerra plantea la importancia de emplear las historietas en el proceso de enseñanza aprendizaje del área de historia; la autora plantea que un problema evidente en las aulas escolares venezolanas, es que las clases de historia no tienen estrecha relación con ese país si no con hechos históricos de otros lugares; lo cual es visto como un obstáculo, pues los

estudiantes desconocen elementos importantes de sus historia bien sea, porque los contenidos no son acordes con los temas de las áreas o no tienen nada que ver con los intereses de los estudiantes, es por esto que la investigadora pretende a través de la historieta que los estudiantes aprendan de una manera significativa algunos elementos históricos de sus país.

La realización de esta propuesta se da con actividades que requieran que los estudiantes organicen las viñetas según lo consideren pertinente, que hagan uso del texto dentro de los globos entre otros ejercicios, los cuales permiten que el papel del estudiante pase de ser pasivo a activo donde más que recibir conocimientos, él aporte en la construcción de los mismos, el estudiante podrá usar la historieta para comunicarse, expresar sus sentimientos, vivencias, modo de pensar entre otros.

Teniendo en cuenta uno de los objetivos de este trabajo el cual es según Baudet (2001), “Determinar las potencialidades de la historieta como medio que facilita el proceso de aprendizaje a partir de sus características como medio de comunicación” (p.86) es que se rescata la pertinencia de retomar este trabajo en esta propuesta pedagógica investigativa, puesto que se puede apreciar que la historieta además de aportar elementos que favorecen la comunicación, permite también una articulación entre las distintas áreas del conocimiento.

3.1.2 NACIONALES

A nivel internacional encontramos un proyecto denominado “El cómic: un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas” de las investigadores Katherine Julieth Rojas Hurtado y José Del Carmen Tejada Rentería. Este proyecto se realizó en la ciudad de Bogotá en el año 2015 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

En este trabajo investigativo se muestran los aportes positivos de trabajar en el aula con la historieta puesto que se hace mención a que implementar esta estrategia fortalece en los estudiantes los pensamientos críticos, reflexivos y propositivos pues a partir de la construcción de historietas los estudiantes representan situaciones de su vida, esto permitió conocer cómo los estudiantes ven las situaciones que los rodean; este trabajo de las historietas también les motiva a crear un pensamiento que se sale de los cánones impuestos por los colegios donde ellos reciben y reproducen cierta información; por el contrario trabajar las historietas en el aula les motiva a crear y recrear situaciones de sus contextos en cada comic. Asimismo está presente el valor de la narración en cada expresión de sus sentimientos lo cual se hace evidente en la construcción de sus historietas.

Otro beneficio sobre las historietas se ve presente en el trabajo grupal que realizaron los estudiantes y en la imaginación plasmada en cada trabajo, puesto que la relación entre la imagen y la secuencias permite que en los estudiantes se despierte el sentido del trabajo cooperativo y también se trabaje desde los demás sistemas de comunicación como la lectura, la escritura, la narración y la oralidad entre otros aspectos. Frente a esto Rojas y Tejada (2015) afirman que:

“Es de esta manera que el cómic deja de ser solo un texto con lenguaje de imágenes, para pasar a convertirse en un lugar en el cual el autor en su proceso de elaboración desarrolla una formación crítica y reflexiva a partir de su condición social, empleando la imagen y las palabras como su voz para relatar sus vivencias, siendo de esta forma uno de los aportes al campo de la comunicación, pues es dar una orientación diferente de lo que es comunicar, para pasar más allá de contar con las palabras, es tomar la imagen y la experiencia de vida como una forma de narrar pero a la vez, de cuestionar eso que se narra”

Es con base en este trabajo que argumentamos sobre la necesidad y a la vez las ventajas o beneficios de trabajar las historietas vivas para fortalecer la oralidad entre otros aspectos en las estudiantes de las franciscanas, puesto que cada vez que se implementaron los talleres de las “historietas vivas”, estuvieron presentes muchos elementos que el trabajo de grado arriba en mención tuvo en cuenta para que el diseño y ejecución de esa herramienta pedagógica diera resultado.

A nivel nacional también encontramos, el proyecto denominado: “la comprensión e interpretación textual de historietas en los estudiantes del grado primero de la institución educativa internado escolar rural solita sede 2.” desarrollado por las investigadoras Ingrid Maryoly Endo Valencia y Yineth Rosas Patiño, este se llevó a cabo en el departamento del Caquetá municipio de Florencia; busca que los estudiantes desarrollen la comprensión e interpretación lectora a través de historietas las cuales son una herramienta que le permite a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas comunicativas y afectivas, así como también el trabajo en equipo además de trabajar en ellos aspectos críticos y reflexivos y de igual manera permite adentrarse en los conceptos de la historieta como lo son: viñeta dibujo globo y texto.

De igual manera, se puede resaltar que una de las pretensiones de las investigadoras al hacer uso de la historieta como estrategia didáctica, era que los niños aprendieran de manera más fácil historias que se relataban a través de tiras cómicas puesto que centraban la atención en las imágenes logrando así comprender el mensaje.

Es con base a este trabajo que se resalta sobre la importancia de trabajar con las historietas porque en ellas se puede aprender y se puede divertirse a la vez, bien sea cuando se lee, escribe, dibuja, elabora; y se trabaja en equipo para la configuración o creación de nuevas historietas; lo

cual permite fortalecer habilidades, competencias, facultades y capacidades que tienen los estudiantes.

3.1.3 LOCALES

Dentro del antecedente local se retoma el trabajo hecho por la investigadora Lorena Zambrano alegría titulado: “el desarrollo de la producción escrita a partir de historietas de Mickey, Garfield y Calvin en los niños y niñas del grado 1°A del colegio los andes de la ciudad de Popayán” puesto que en él se evidencian las dificultades presentes en los niños del grado primero respecto a los procesos de escritura, por eso la investigadora trabaja con las historietas para motivar a que los niños a través de la escritura expresen sus sentimientos, deseos y experiencias; a que la aprendan desde lo que escriben.

Este trabajo se llevó a cabo con actividades donde se evidenció el trabajo en grupo con el fin de intercambiar experiencias; hubo conversatorios para propiciar entre los estudiantes un ejercicio de reflexión que surge de la revisión de los trabajos que habían hecho ellos. Así mismo, se dio en las actividades planteadas, la posibilidad de escribir que querían decir en las historietas; lo cual permitió que los estudiantes desarrollaran la producción textual y a su vez el gusto por escribir y encontrar en este proceso más que la codificación de unidades lingüísticas la posibilidad de expresar lo que les gusta sienten desean o quieren.

La revisión de este trabajo dio la posibilidad de resaltar la importancia emplear las historietas en el aula como herramienta para desarrollar diferentes habilidades en los estudiantes puesto que, permite con las actividades que se planeen como: el trabajo en equipo, la oralidad entre otras, trabajar diversos aspectos que se deseen enseñar, mostrar o fortalecer según la intención pedagógica del educador.

3.2 LEGAL “ *lo que es justo y necesario como la sopa para Mafalda*”

En cuanto a la referencia legal, algunas de las leyes y artículos que soportan nuestro proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa denominado: “Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído” son las siguientes: artículo 67 de la Constitución política de Colombia, artículos 5 de la Ley General De Educación, algunas consideraciones de los Lineamientos Curriculares Del Área De Lengua Castellana y algunos estándares del área de Lengua Castellana para los grados 1°y 3°.

3.2.1 LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO, ARTÍCULO 67 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA

La constitución política de Colombia tiene como intención hacer que se respeten los derechos y se vele por el bienestar de los colombianos; esto con el fin de establecer unidad nacional, equidad y orden político en este territorio. Siguiendo esta idea es que se toma el ARTÍCULO 67 de dicha constitución el cual hace mención al derecho a la educación para todas las personas entre los 5 y los 15 años de edad, el cual comprenderá un año de educación preescolar y nueve de educación básica, será de carácter obligatorio; también será un servicio público con el cual se busque el acceso al conocimiento y la formación integral, la educación en Colombia será gratuita y el estado inspeccionará el cumplimiento de esta norma además de velar por las garantías necesarias para el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Respecto al artículo 67, es propio resaltar que el aporte legal a esta práctica pedagógica investigativa se refleja en la reflexión que surge del análisis de este artículo en el cual, el compromiso que se adquiere con la sociedad, especialmente con los estudiantes es primordial puesto que la educación vista como un derecho trasciende al deber que el estado, los maestros, los padres de familia y la sociedad en general tienen de garantizar que los menores gocen de este derecho pero con calidad, esto teniendo en cuenta que se reglamenta que los estudiantes

obtengan el acceso al conocimiento y a la formación integral. Es por esto que esta práctica pedagógica investigativa se mueve teniendo en cuenta esta normatividad.

3.2.2 ARTÍCULO 5: FINES DE LA EDUCACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115 DE 1994.

La ley general de educación expone que su finalidad es regular el servicio público de la educación para que se este se cumpla teniendo en cuenta los intereses y necesidades de las personas, la familia y la sociedad. Es por esto se retoma el artículo 5 de dicha ley pues se define de una manera detallada cómo se debe contribuir a la formación de los estudiantes.

ARTICULO 5: Los fines de la educación son los citados en el artículo 67 de la constitución solo que en la ley general de educación se hacen de una manera más detallada, ellos son: el pleno desarrollo de la personalidad, formación en el respeto por la vida, los derechos, la participación, el respeto por la autoridad, los símbolos patrios, la adquisición de conocimiento científico y tecnológico, humanístico, social, cultural, investigativo, artístico, laboral, higiene; es otro fin desarrollar la capacidad crítica, reflexiva, analítica; la conciencia para la protección del medio ambiente.

La ley general de educación estipula en el artículo 5 los fines de la educación los cuales soportan este proyecto en el sentido en que se tiene en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes para el diseño de una estrategia didáctica inspirada en ellos; la cual contribuiría al fortalecimiento de la competencia comunicativa así como de otros aspectos que hacen parte de la formación integral de cada uno. Así mismo, cuando se tiene en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes se debe resaltar que los demás fines de la educación estipulados en este artículo se trabajan, puesto que la competencia comunicativa acordes con una estrategia didáctica

pertinente con las necesidades de los estudiantes promueve el desarrollo de aspectos críticos, reflexivos y analíticos lo cual fortalece además de la parte comunicativa la formación y desarrollo de la personalidad de las estudiantes.

3.2.3 LINEAMIENTOS CURRICULARES DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Los Lineamientos Curriculares que contienen la filosofía del área de Lengua Castellana, al referirse al lenguaje, resaltan de primera mano el enfoque social que se debe tener en cuenta a la hora de hablar de una formación en lengua Castellana. Frente a este uso social, en ellos se afirma:

La concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje.

Todo corresponde a la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio -culturales resultan determinantes en los actos comunicativos: “El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma.

De estos planteamientos no solo se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo. Sino que la pedagogía del lenguaje también se orientó, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los

discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares.

Los LINEAMIENTOS CURRICULARES DEL ÁREA definen cada una de estas habilidades de la siguiente manera:

- Leer: es un proceso semiótico (el estudio de los signos en la vida social), cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda de significado (decodificación y comprensión de signos) y que en última instancia configura al sujeto lector.
- Escribir: como un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que va más allá de la codificación de significados a través de reglas lingüísticas basadas en el manejo y en el reconocimiento de un código, en este caso las letras.
- Escuchar: que tiene que ver con elementos pragmáticos (el estudio del lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación), como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados.
- Hablar: que implica elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue y reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado.

Tener presente los lineamientos de curriculares de la lengua castellana es una ruta que permite nutrir los intereses de trabajar con la competencia comunicativa puesto que se conoce de manera detallada la finalidad de esta área y a la vez el deber de darle al lenguaje un direccionamiento práctico ligado con el entorno social y cultural para así contribuir al fortalecimiento de la competencia comunicativa.

3.2.4 ALGUNOS ESTÁNDARES BÁSICOS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Los estándares para la lengua castellana se organizan por conjuntos de grados a partir de cinco factores o cinco componentes los cuales tienen un estándar de calidad o un enunciado identificador el cual expone un saber específico y la finalidad de ese saber, lo cual se logra si se tienen las condiciones pedagógicas para su consolidación; también encontramos los subprocesos o listado de indicadores son desempeños que permiten observar evaluar calificar o certificar el cumplimiento de un estándar dado. Para llevar a cabo el desarrollo de nuestra propuesta investigativa tendremos en cuenta para los grados comprendidos entre 1° y 3° los siguientes estándares:

- Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la Lengua Castellana.
- Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

- Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.
- Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta.

A partir de estos estándares básicos, el desarrollo de esta propuesta toma el rigor académico que requiere ya que se intenta dar respuesta a las pretensiones del ministerio de educación nacional y al proyecto educativo institucional con un proyecto de práctica pedagógica que tiene en cuenta los intereses de las estudiantes con base en una temática que está presente y es necesaria trabajar en la escuela, según los estándares: las historietas.

3.3 CONTEXTUAL *“La Virgen se salió a tomar capuchino”*

Hacer una descripción puntual del contexto en el que se enmarcó y desarrolló nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, supone para nosotras ir de lo general a lo particular comenzando por: el estado de los procesos de enseñanza-aprendizaje de Lengua Castellana en Colombia, la situación de la Lengua Castellana en el grado tercero a nivel del departamento del Cauca y a nivel del municipio de Popayán y finalizando con la descripción del contexto mismo de la Institución educativa Nuestra Señora del Carmen (Franciscanas).

3.3.1 EL ESTADO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA EN COLOMBIA.

Uno de los primeros referentes contextuales a considerar en nuestro proceso de Práctica Pedagógica Investigativa está relacionado con la manera en la que se aborda el área de Lengua Castellana en las escuelas colombianas. Para ello retomamos los resultados de las últimas pruebas PISA, que fueron aplicadas en el año 2009 (cuyo énfasis fue la lectura) a estudiantes de educación básica y media. Dichas pruebas, son un programa de evaluación internacional de

conocimientos y habilidades necesarias adquiridas en áreas como la lectura, matemáticas y competencia científica, que compara los resultados e identifica las principales dificultades de los jóvenes de 15 años entre los países participantes, con el fin de convertirlas en punto de partida para mejorar la educación. En Colombia participaron 7921 alumnos pertenecientes a 275 instituciones de todo el país. De acuerdo a los resultados de la prueba en este año, Colombia estaría en un desempeño muy bajo en términos (por debajo del nivel de competencia 2) de la competencia lectora al ser comparada con otros países, pues ocupó el puesto 52 entre 65 países participantes. Por consiguiente, Colombia es uno de los países participantes con menor capacidad para entender los textos e interpretarlos. Esta es una situación alarmante y si se quiere paradójica pues aunque se participa en esta prueba constantemente para obtener indicadores que permitan mejorar la política y calidad educativa, los resultados en relación con la lectura siguen siendo hasta la fecha desalentadores, por no decir que los mismos. Ahora bien, si eso sucede con la lectura, es probable que la escritura se encuentre en iguales o menores niveles de desempeño ya que son procesos inseparables. Esto demuestra que los diferentes planes de lectura y escritura, campañas, concursos de cuento emprendidos por el Ministerio de Educación Nacional son insuficientes. Pérez (2013) afirma que “no por medir mucho los aprendizajes de los niños, los niños aprenden, ni sus resultados mejoran. Y Colombia lo ha demostrado: casi treinta años midiendo sistemática y periódicamente... y nada” sin embargo aclara que “... no estamos afirmando que la inversión en evaluación deba disminuir, ojalá aumente y se pueda contar con mucha investigación, además de los resultados periódicos. Lo que queremos es señalar que la inversión en bibliotecas escolares, en formación de maestros, en investigación educativa en este campo, deben crecer de manera sostenida, si realmente creemos en que *la educación es la base del desarrollo de un país*” estamos de acuerdo con lo planteado por Mauricio Pérez Abril en

estas dos citas sin embargo creemos que para contribuir en el mejoramiento del lenguaje, no basta con el establecimiento de bibliotecas en el ámbito escolar si no se despierta en los niños el gusto y el amor por leer y por escribir, el punto central es que los niños aprendan a ver la lectura como una forma de descubrir no como una imposición, y esta es una responsabilidad de nosotras como maestras de Lengua Castellana, sino es así, un estante lleno de libros en el aula de clases o en la casa no les dirá ni servirá de nada.

Ahora bien, conviene mencionar que si en términos de los procesos de lectura y escritura no hemos obtenido los mejores resultados, tampoco hemos logrado un avance significativo en el fortalecimiento de la oralidad y el gusto por la literatura. Para explicarlo, hemos retomado el documento “¿CÓMO ENSEÑAN LOS MAESTROS COLOMBIANOS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA?” Realizado en el año 2015, en el que se expone los resultados del análisis de las propuestas y experiencias más representativas de los educadores colombianos en dicha área, en el marco del evento “Premio compartir al maestro” que nace en el año 1999 como un homenaje a los maestros más sobresalientes del país por su compromiso, capacidad y actitud para transformar su práctica pedagógica.

Según el documento en mención “los trabajos en el área de Lengua Castellana se siguen centrando en los procesos de escritura (33, 9%) y lectura (30, 2)... el lenguaje oral (8,4%) y la literatura (5,3%) son los procesos más débiles” (FUNDACIÓN COMPARTIR, 2015, P. 40) en consecuencia, los estudiantes colombianos en su mayoría podrían presentar dificultades para comunicarse o expresar en público lo que opinan en torno a un tema, así como también mostrarse reacios a la lectura de textos u obras literarias.

Este descuido en términos de lo oral puede darse debido a que no es un aspecto que se evalúa en las diferentes pruebas nacionales (SABER, ICFES) e internacionales (PISA) en las que participan los estudiantes colombianos, por lo que se convierte en un aspecto irrelevante. Según LA FUNDACIÓN COMPARTIR (2015): “las explicaciones de esta situación son de diverso tipo. Por un lado, existe un imaginario, tanto en docentes como en padres de familia (Vila 2008), relacionado con la idea de que el habla es algo que los humanos desarrollamos naturalmente y que, por tanto, no requiere un trabajo sistemático similar al que se realiza con la lectura y la escritura”. Desde nuestro punto de vista, así como los procesos de lectura y escritura son importantes, el fortalecimiento y desarrollo del lenguaje oral en la escuela también lo es porque tiene que ver con la interpretación crítica que hagamos de los actos de habla, de lo discursivo, además porque está relacionado con la comunicación oral y el aprendizaje de la argumentación o exposición de un tema frente a un público o bien con las opiniones y reflexiones que queramos expresar frente a otras personas. “Es necesario adelantar acciones para que el lenguaje oral sea incluido como objeto de importancia en la enseñanza desde la educación inicial”(FUNDACIÓN COMPARTIR, 2015, P. 40) es por esta razón que en el proceso de nuestra práctica pedagógica investigativa hemos querido fortalecer con las estudiantes algunos aspectos que tienen que ver con el lenguaje oral.

Por último, el descuido en términos de lo literario encuentra explicación en el hecho de que en la escuela los niños leen textos para responder preguntas literales, que en general tienen que ver con el desarrollo de la comprensión lectora, lo que les impide ver la lectura como una práctica humanizadora, sanadora, que permite aprender a interpretar el mundo y la realidad en la que viven de distintas formas. “La importancia de la literatura en el trabajodidáctico de las aulas ha podido verse debilitada por el peso que tiene el sistema evaluativo nacional. Las evaluaciones

estandarizadas nacionales miden fundamentalmente la comprensión lectora, desde un enfoque funcional ligado al concepto de competencia. Es usual que gran parte del tiempo didáctico se emplee en ejercicios de comprensión lectora” (FUNDACIÓN COMPARTIR, 2015, P. 41) a pesar de esto, es nuestra responsabilidad como maestras de Lengua Castellana, brindar a los estudiantes la posibilidad de descubrir la literatura de una forma distinta, más significativa. Nosotras en nuestra Práctica Pedagógica Investigativa ya hemos comenzado haciendo uso de la estrategia “lecturas gratis” con consiste en llevar al aula una lectura o un texto para leerlo en voz alta al iniciar cada clase y luego reflexionarlo, con la firme idea de que esa actividad motiva a que los niños quieran seguir leyendo.

3.3.2 LA SITUACIÓN DE LA LENGUA CASTELLANA EN EL GRADO TERCERO DE PRIMARIA, A NIVEL DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA.

El departamento del Cauca se encuentra ubicado hacia el sur occidente de Colombia; cuenta con una población para el año 2.015 de 1.376.169 habitantes, distribuidos en la capital caucana o sea el municipio de Popayán con 547.916 y en los demás municipios con 831.256 habitantes. (Departamento Nacional de Planeación., 2.015, p.1)

Según el Ministerio de Educación Nacional y el Sistema Integrado de Matricula SIMAT en el departamento del Cauca para el año 2.012 se matricularon 333.489 niños y jóvenes en los niveles de educación básica y media (Ministerio De Educación Nacional, 2.012, p.1) distribuidos en el casco urbano y rural entre 153.390 y 180.099 estudiantes respectivamente, de los cuales se dividen en el grado tercero en el departamento del Cauca en 28.961 estudiantes y en el municipio de Popayán en 4.902 estudiantes (Ministerio De Educación Nacional. 2.012, p. 1). Es debido a la cantidad tan elevada de estudiantes que hay en todo el departamento, que

consideramos importante dar una mirada a la situación del Cauca y del municipio de Popayán respecto a pruebas saber.

Hacer una revisión sobre las pruebas saber del grado tercero en el área de Lengua Castellana, sobre el departamento del Cauca nos permite reflexionar en qué nivel están los niños de este grado para esta prueba y que tanto se puede contribuir con las estudiantes de los grados segundo, al aprovechamiento de la lúdica de lectura y escritura con la estrategia “historietas vivas” para potenciar la competencia comunicativa y que así se aporte a las estudiantes en el desarrollo de la prueba saber para el próximo año 2.016.

Según los resultados de las pruebas saber se puede analizar que las competencias del lenguaje con mejores desempeños está presente con un nivel satisfactorio en las instituciones no oficiales con un porcentaje del 40%; por otra parte las instituciones oficiales urbanas muestran un nivel satisfactorio alto en comparación con las instituciones oficiales rurales con un porcentaje del 32% y el 23% respectivamente. No obstante otro factor que se debe mencionar es que el nivel insuficiente tiene un porcentaje del 31% perteneciente los estudiantes de instituciones oficiales rurales siendo este porcentaje el más alto en comparación con los oficiales urbanos y los no oficiales.

De lo anterior se puede decir que, la falencia respecto a los resultados de tercero para el área de lengua castellana, se hace evidente en los niveles satisfactorio y deficiente en las instituciones oficiales urbanas, e instituciones oficiales rurales respectivamente; por tanto, es propio que los maestros reflexionemos sobre el compromiso que se tiene con la educación de los niños; es decir, desmitificar la idea de que un colegio privado es mejor que un oficial. Porque si bien, las condiciones de ambos contextos educativos son diferentes, ello no quiere decir que sea

imposible alcanzar el nivel muy satisfactorio que tienen los colegios privados en estas pruebas. Es cuestión de compromiso, amor, vocación y más sacrificio entre padres, estudiantes y maestros lo cual se logra en un continuo ejercicio de reflexión y proposición.

3.3.3 LA COMUNA TRES DEL MUNICIPIO DE POPAYÁN

La comuna tres cuenta con 26.159 habitantes, sobresalen los estratos socioeconómicos tres (Medio- bajo) y cuatro (Medio-alto) está conformado por 41 barrios del centro y norte de la ciudad, uno de ellos es La Estancia, donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen.

3.3.4 LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN (FRANCISCANAS) “*un escenario de historieta*”

La Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen se encuentra ubicada en la comuna tres, en el barrio la Estancia. Es una Institución de carácter oficial y religioso, fundamentada en los principios de la comunidad religiosa Franciscana. Su modalidad es académica y de naturaleza femenina lo que indica que forma niñas y jóvenes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

Esta institución en términos de infraestructura cuenta con: con 9 oficinas administrativas requeridas entre las que se encuentran la rectoría, secretaria, coordinaciones, salas de profesores, asociación de padres de familia y sala de psicología. Además cuenta con 36 Aulas de clase destinadas para la sección de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, un Oratorio, dos Salas de cómputo: la de primaria cuenta con 25 computadores. Un Aula múltiple, Laboratorios uno de física y Biología, una Biblioteca, un salón de un salón de actos, una Sala de catequesis, baterías sanitarias para profesores y un Kiosco, dos Canchas múltiples tanto para los niveles de primaria como para los niveles de secundaria y media vocacional. Una

Cafetería, la casa de las hermanas que dirigen esta institución, un salón amplio destinado para la cocina que ofrece el servicio del restaurante escolar, cuatro accesos a los segundos pisos con gradas, seis zonas verdes, una Portería, una capilla, un parqueadero, un portón de ingreso y de egreso a la institución para las estudiantes, docentes y demás, un portón de acceso al parqueadero y dos huertas escolares.

Actualmente esta institución cuenta con un promedio de 1.300 estudiantes en los niveles de preescolar, educación básica y media vocacional; la rectora encargada es la Hermana Luz Maureny Ruiz Tacué, quien cuenta con 35 profesores, 18 de ellos enseñan en los niveles de Básica Secundaria y Media Vocacional y los 17 restantes enseñan en el nivel de básica primaria. Además hay tres religiosas encargadas de la coordinación tanto de la sección de primaria como la del bachillerato y de la tesorería; una psicóloga de planta y tres practicantes de psicología de la Fundación Universitaria De Popayán, dos secretarias, tres aseadoras, servicio privado de vigilancia y un circuito cerrado de televisión.

3.3.5 LA “LÚDICA DE LECTURA Y ESCRITURA” EN LA I.E NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN “FRANCISCANAS”

Nuestra practica pedagógica investigativa PPI, se llevó a cabo acogiéndonos a un proyecto institucional que hace parte del PEI denominado, PROYECTO DE APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO LIBRE el cual busca fomentar en las estudiantes la disciplina, el desarrollo de sus personalidades, el gusto e interés por determinadas actividades que ofrece la I.E tales como: danza, teatro, ajedrez, baloncesto, patinaje, vóleibol, manualidades etc. y que permiten no solo desarrollar estas habilidades sino fortalecer la formación integral de las estudiantes. Todas estas actividades se llevan a cabo en las jornadas escolares complementarias definidas según el MEN

como: “programas que complementan los desarrollos curriculares de los establecimientos educativos. El objetivo de estos programas es orientar pedagógicamente la utilización del tiempo libre en actividades que fortalezcan las competencias básicas y ciudadanas en niños, niñas y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad” (Ministerio De Educación Nacional, 2.009, p.4)

La incorporación de las maestras a este proyecto dio origen a la lúdica de lectura y escritura llamada así por el interés de las practicantes de hacer énfasis en la Lengua Castellana para desarrollar la Práctica Pedagógica Investigativa y así emplear “las historietas vivas” como estrategia pedagógica que potencie la Competencia Comunicativa.

Debido a que la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen posee un proyecto de lúdicas, es decir actividades extra-clase relacionadas con el deporte, la danza, la música, el teatro, entre otras, en las que las estudiantes pueden inscribirse y asistir en las tardes luego de la jornada escolar de la mañana, las directivas de la Institución nos propusieron desarrollar nuestro proyecto de práctica Pedagógica Investigativa como otra de las lúdicas en mención. Por este motivo tuvimos libertad para programar las actividades de acuerdo a nuestra estrategia didáctica Historietas vivas, pues éramos las coordinadoras de nuestro propio proyecto que en la Institución pasó a denominarse como “lúdica de lectura y escritura”.

3.3.5 EL GRADO SEGUNDO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN. *“pequeñas parlanchinas y colaboradoras”*

Durante el desarrollo de esta lúdica se inscribieron 11 estudiantes de los grados segundos A, B, C; con edades entre los siete y ocho años, quienes viven en su mayoría en lugares cercanos a la Institución educativa o que cuentan con transporte particular lo cual les facilita el desplazamiento desde sus residencias hasta la institución educativa.

Las estudiantes de los grados segundos son niñas con habilidades para el dibujo y esto se evidencia en las historietas que realizaron; tenían facilidad para memorizar los guiones de las historietas que ellas posteriormente representaban en conjunto con las demás compañeras de la lúdica.

Son estudiantes que por el rigor académico y el nivel alto de exigencia del colegio y de sus padres no se permiten perder con facilidad y alardean constantemente con las demás compañeras sus notas académicas: *“yo siempre me saco cincos estoy aburrída de hacerlo”, “no sabes ¿cuánto es tres por dos? Eso tan fácil”* (Pusil y González, 2015, p. 40). Estos son hechos que de alguna manera abren una brecha entre ellas, y que constantemente nos motivan a pensar en actividades que promuevan el compañerismo entre estas estudiantes teniendo siempre en cuenta no solo contribuir a la formación académica de las estudiantes sino también a la formación integral de ellas.

Podemos decir que son estudiantes participativas ya que cada vez que se les leía una lectura en voz alta y se les hacía preguntas por la misma, todas querían responder, exponer su punto de vista. Fueron estudiantes colaboradoras no solo porque ofrecían su ayuda a sus demás compañeras en la realización de alguna tarea que se les dificultara, por ejemplo, la realización de un dibujo, sino además porque nos ayudaban en tareas sencillas para dar inicio a las viñetas, tales como: repartir fotocopias o caricaturas recortadas de periódicos.

Son en su mayoría estudiantes que comparten al máximo el tiempo libre con sus padres y familiares, que en general es el de los fines de semana, puesto que siempre que dábamos inicio a cada viñeta las estudiantes nos comentaban las actividades –significativas- que habían realizado

con sus familias los días sábado y domingo: ir a cine a ver una película animada, montar bicicleta con sus amigos, ir al parque o ir a un restaurante de comidas rápidas.

Por último, otra de las características de las estudiantes es que aunque nos manifestaban que la relación con la Lectura, en sus casas, era frecuente porque sus madres, primos, hermanos les leían cuentos o historietas de Mafalda, la relación establecida con los programas de televisión era mucho más fuerte, esto se hizo evidente en el transcurso de todas las viñetas en las que las estudiantes nos comentaban tanto a nosotras como a sus compañeras que sus programas y canales de televisión favoritos eran: princesita Sofía, Fresita, disney chanel, discovery chanel, animal Planet.

3.4 CONCEPTUAL *“un diálogo entre teóricos y maestras practicantes”*

En este apartado se desarrollan las categorías teóricas que integran la pregunta- problema en que se funda nuestro proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa, realizado en la Institución Educativa Franciscanas con las niñas de los grados segundos. Cada uno de los elementos teóricos que se exponen a continuación, son coherentes con dos de los tres componentes centrales que deben constituir una pregunta de investigación en el ámbito educativo: componente pedagógico y disciplinar. Así pues, dentro de lo pedagógico se encuentran conceptos o categorías como: el lenguaje: una práctica sociocultural, en la que dialogamos con los planteamientos del psicólogo Lev Vygotsky y La estrategia Didáctica: historietas vivas, en la que se retoman algunos planteamientos de Isabel Solé y Edith Litwin citadas en el libro la Didáctica de la Lengua Materna –estado de la discusión en Colombia. De la misma manera, en lo disciplinar están integradas dos categorías: la historieta como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la Competencia Comunicativa, en la que se dialogará con los planteamientos de Alexandra Álvarez

Muro, Clara Misrachi y Felipe Alliende, y acerquémonos a las voces de los demás, escuchémoslos, categoría en la que retomamos los planteamientos de Daniel Prieto Castillo.

Respecto al componente investigativo que constituye también nuestra pregunta problema, no lo desarrollaremos en este apartado, este se expondrá más adelante dentro de la metodología del proyecto debido a que fue transversal a las actividades que programamos para desarrollar en el aula de clase. Aclaremos que el referente desde lo investigativo es el teórico Carlos Sandoval.

A continuación presentamos el desarrollo de las categorías antes mencionadas.

3.4.1 EL LENGUAJE: UNA PRÁCTICA SOCIO-CULTURAL

Teniendo en cuenta que nuestro proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa tiene dentro de sus objetivos específicos caracterizar las dificultades y fortalezas en el lenguaje de las estudiantes durante el desarrollo de los talleres lúdicos, es importante aclarar que la concepción de Lenguaje sobre la cual nos fundamentamos es aquella que lo considera como:

La herramienta a través de la cual se constituyen los sujetos y las interacciones, se construye y reconstruye la cultura a través de los múltiples sistemas de significación en los que se proyecta y de esta manera se transforma la realidad y se afectan las formas del pensamiento humano. (Rincón, Lozano, Sierra, Zuluaga y López, 2005, p. 18)

En ese sentido, con nuestro proyecto de investigación buscamos que las fortalezas y debilidades que logremos identificar en el lenguaje de las estudiantes, estén relacionadas por un lado, con la capacidad de asociar los mensajes expresados tanto a nivel oral, escrito, dibujado, con lo que acontece en su propio contexto o entorno inmediato; y por otro lado, con el uso que hagan de los sistemas de significación tanto verbales (orales-paralingüísticos, en nuestras propias palabras este último tiene que ver con los gestos o expresiones corporales que acompañan y

complementan nuestros enunciados a la hora de hablar; y escritos) y no verbales relacionados en este caso particular con los lenguajes audiovisuales como los de la Historieta y las imágenes, pero también con lo kinésico referido a los movimientos corporales y lo proxémico relacionado con el manejo del espacio a la hora de realizar cualquier actividad comunicativa.

Vygotsky: 2000, citado por Rincón, Lozano y otros, 2005. Plantea que el Lenguaje es una actividad específicamente humana de carácter intencional, voluntario, autorregulado y que se da en contextos de interacción. Desde esta mirada nuestra estrategia didáctica Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído, debe propiciar ambientes de diálogo a partir de preguntas, de modo que las niñas se expresen y construyan respuestas con elementos de su vida cotidiana. Uno de los principales intereses debe ser que las niñas reconozcan el lenguaje como una herramienta para comunicarse con los demás, como una práctica social, cultural y por consiguiente para la vida; ya que en cuanto a la teoría socio histórico-cultural de Vygotsky compartimos la idea de la importancia del medio social en la educación y reconocemos que el conocimiento, la construcción, la reconstrucción y la apropiación de las formas del Lenguaje se dan en el diálogo y la interlocución cultural. (Torres, 2005:38).

Ahora bien, nuestro proyecto de Práctica Pedagógica busca propiciar el fortalecimiento del lenguaje no solo como forma de comunicación, transformadora de la realidad y constructora de conocimiento sino además como una herramienta que posibilita asumir la realidad a través de la imaginación y el descubrimiento de otros mundos posibles. De esta forma, el ambiente escolar que construyamos a raíz de nuestro proyecto, debe posibilitar interacciones en doble vía para favorecer la función comunicativa del Lenguaje, la construcción de significados para promover la función representativa y la posibilidad de recrear el sentido del lenguaje como una expresión de la función estética o recreativa. (Ibídem, 2005, 19).

3.4.2 LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA “HISTORIETAS VIVAS”

La enseñanza aprendizaje del lenguaje y el fortalecimiento de la Competencia comunicativa entendida como el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. (Hymes, 1972 citado por MEN, 1998), supone desde nuestro punto de vista, la creación de un ambiente lo suficientemente adecuado para propiciar el sentido y la necesidad de escuchar, hablar, leer y escribir entre las estudiantes del grado segundo. En ese sentido, reconociendo el sentido social del lenguaje, comprendemos que es el educador (en su papel de mediador) el encargado de propiciar o si se quiere, construir ese ambiente de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, a través de las estrategias o “pretextos de enseñanza” de determinado tema y los recursos que emplea.

Según Solé, 1992, citada por Chois, 2005. Las estrategias didácticas son “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 27). Para el caso de nuestro proyecto de investigación, nuestra estrategia didáctica ha sido las “historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído” puesto que a la luz de ella pensamos y planificamos las actividades de clase, todas con fines específicos y dirigidas a una meta en general: comprender cómo las historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído, fortalecen la Competencia Comunicativa en la niñas del grado segundo de la Institución Educativa Franciscanas.

Ahora bien, podemos decir que nuestra estrategia didáctica es también una configuración didáctica definida según Litwin, 1997, citada por Torres, 2005. Como:

(...) la manera Particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los

modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar (...), el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (p. 50)

En ese sentido, una configuración didáctica puede entenderse como la forma y las orientaciones que como educadores le damos a nuestras prácticas pedagógicas, de modo que las Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído definidas como “textos en los que se cuentan y representan historias mediante el uso de dibujos, medios audiovisuales y diálogos escritos, que luego se transforman en guiones para ser leídos y dramatizados (vivididos). Fueron nuestra forma particular de práctica y de crear y organizar las condiciones necesarias en el aula de clase y fuera de ella para la enseñanza aprendizaje del lenguaje y para la interacción entre las mismas estudiantes y nosotras como educadoras.

3.4.3 LA HISTORIETA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

Pérez (1998) y Muro (2007) citando a Dell Hymes, definen la Competencia Comunicativa como “lo que el hablante debe saber para poder comunicarse en una comunidad dada, o como el uso del Lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, sociales e históricamente situados” (p. 46) y (p. 26) es por ello que consideramos que fortalecer la competencia comunicativa con las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen significa propiciar tanto en ellas como en nosotras las maestras en formación, capacidades humanas comunicativas como la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura. Asumimos que es una manera de prepararnos para comunicar nuestras ideas de una manera más clara, haciendo uso de todas las posibilidades comunicativas que el propio cuerpo (tonos de voz, expresión corporal, etc.) y los elementos del medio en el que se vive, ofrecen.

Fortalecer la competencia comunicativa significa también que tanto las niñas del grado segundo como nosotras las docentes, “adquiramos la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. Está relacionada con llegar a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de los otros” (Pérez, 1998, p. 46).

Con este proyecto lo que buscamos es comprender si el uso y la realización de historietas vivas contribuye en el fortalecimiento de la competencia en mención, es decir si posibilita que las estudiantes del grado segundo desarrollen entre otras cosas, la habilidad para hablar en frente de un público (sus demás compañeras) proyectando su voz y sin sentir temor, tomen consciencia de la importancia de escuchar la propia voz así como también la de las demás, se sensibilicen en el valor que tiene el cuerpo a la hora de comunicarse, hagan uso de sistemas simbólicos como el dibujo, la pintura, etc. y que asuman la escritura y la lectura como dos herramientas de uso social y como maneras de estar en el mundo.

Ahora bien, según los Lineamientos curriculares el desarrollo de la competencia comunicativa implica también “el trabajo por la construcción del significado ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no solo de la comunicación... hablamos de significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuáles los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados. Esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes”. (Pérez, 1998, p. 47).

La Historieta puede definirse como una serie de dibujos que constituyen un relato, o como un conjunto de ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información u obtener una respuesta estética por parte del lector o lectora. Se trata, en definitiva, de un medio de comunicación que constituye un vínculo perfecto entre el soporte papel (asociado a la lectura activa) y los soportes audiovisuales (asociados a la lectura pasiva), combinando además el texto narrativo con el dialogado, teniendo asimismo un alto valor lúdico por el gran poder de atracción y sugestión que sus imágenes producen en las personas (sobre todo en los niños y niñas). (Revista digital para profesionales de la enseñanza. 2009, p, 1).

Pensando en lo anterior, se podría decir que en el ámbito de la lectura y la escritura, la historieta resulta ser un recurso educativo completo; por un lado porque le permitiría al maestro abordar varias temáticas relacionadas con el lenguaje tanto a nivel verbal como no verbal y por otro porque al tiempo que entretiene y divierte a los estudiantes, les enseña la importancia de interpretar imágenes, diferentes tipos de texto, onomatopeyas, y de alguna manera los motiva y los prepara para entender mejor su propia realidad y su entorno o contexto cotidiano.

De otro lado, también podríamos decir que podría ser una excelente herramienta para despertar en los niños y en este caso en las niñas, el gusto por la lectura, sin embargo se necesita primero por parte de los maestros, adquirir conciencia del hecho apremiante de enseñar a los alumnos y alumnas de hoy a comprender e interpretar imágenes como soportes de textos de diferentes tipos, y como base para la interpretación y comprensión adecuada de la información que van a encontrar en los libros, lo que les permitirá disfrutar con la lectura y convertirse así en lectores y lectoras asiduos. *Ibíd.* (2009)

El lector de historietas, las “vive”, es decir, que se introduce en la historia y empieza a vivir pero también a imaginar e interpretar cada una de las cosas que le sucede a los personajes, esa, según Misrachi y Alliende (1994), autores del artículo la historieta como medio educativo y como material de lectura, “es una de las particularidades de la historieta: entregar los elementos esquemáticos de una situación. El lector “rellena” esos elementos con su imaginación: completa los detalles no presentes, anima las imágenes fijas, crea los ruidos y sonidos que faltan, escucha las palabras escritas. (No es raro ver a un lector de historietas que emite por su cuenta, durante la lectura y después de ella los ruidos sugeridos por el texto)” (p. 3).

Por último, se concluye que leer historietas contribuye al desarrollo de una actitud crítica: el análisis y la comprensión del lenguaje del cómic, las actitudes de los personajes a través tanto de lo que dicen y de cómo lo dicen, contribuye a algo tan importante como es que el niño y la niña desarrollen una actitud crítica tanto sobre valores como sobre los mismos elementos estéticos que conforman y caracterizan la historieta. *Ibíd.* (2009).

Frente a este planteamiento relacionado con el hecho de que leer historietas contribuye al desarrollo de una actitud crítica, Byrd (2009) retomando los planteamientos de Francisco Tonucci afirma que: “Las caricaturas son una fuente de reflexión para todos” (p. 1). Desde nuestro punto de vista contribuyen al desarrollo de una actitud crítica por cuanto exponen o retratan situaciones cotidianas, en las que sus personajes que son por lo general seres humanos o bien animales personificados, exponen su punto de vista respecto a algún tema determinado, que nosotros al leer analizamos, reflexionamos para estar en acuerdo o desacuerdo y para generar nuestra propia opinión o postura. “La caricatura es una manera ocurrente, amena y crítica de representar los principales acontecimientos de la realidad social” (Byrd, 2009, p. 1).

3.4.5 ACERQUÉMONOS A LAS VOCES DE LOS OTROS, ESCUCHEMOS

En nuestras propias palabras la capacidad de escuchar está muy relacionada con lo imaginario, cada vez que escuchamos determinado discurso, determinada narración, relato o historia de alguna manera la escuchamos en nuestra imaginación. Pérez (1998) afirma que el acto de escuchar es necesario comprenderlo en función de la significación, escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de una manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados” (p. 50). Es por este motivo que uno de los propósitos de este proyecto de investigación es sensibilizar tanto a las estudiantes como a nosotras como docentes en la importancia de la escucha en la formación humana.

Podemos decir que el acto de escuchar es indispensable en la comunicación y en el sostenimiento de las relaciones humanas ya que no solo contribuye al desarrollo y a la ejercitación de la imaginación sino que además es el punto de partida para hablar, quien habla necesita ser escuchado y escuchar le posibilita a las personas pensar, reflexionar sobre determinado tema para luego opinar sobre él de la manera más coherente posible.

Ahora bien, escuchar implica también comunicabilidad es decir “la capacidad de llegar al otro y de abrir caminos a su expresión... la comunicabilidad da lugar a la alegría de trabajar juntos, al intercambio, al fluir del discurso, a las ocurrencias, a los juegos de palabras... y también a la búsqueda de un concepto, al enfrentamiento y la resolución de problemas, al procesamiento de la información necesaria para profundizar en un tema” (Prieto, 1994, p. 189). En este sentido, con la realización de este proyecto de investigación queremos ayudar a reflexionar tanto a las

estudiantes como a nosotras mismas que el “aprendizaje por la escucha se facilita a través de una expresión plena de sentido y de acercamiento. Y también por la organización de los temas, por la presentación gradual, por la apelación a la experiencia y a los ejemplos, por el retorno sobre un asunto para volcarlo en otro marco de interpretación” (Prieto, 1994, p. 189).

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA “*las estrategias de Hobbes para divertir y enseñarle a Calvin*”

Nuestra práctica Pedagógica Investigativa se realizó dentro del paradigma cualitativo, con el método de la investigación Acción Educativa y desde el enfoque metodológico denominado perspectiva Histórica hermenéutica. A su vez se dinamizó teniendo en cuenta una ruta metodológica denominada “en los zapatos de Mafalda, Calvin y Hobbes” donde se reúnen las actividades, historietas, videos, audios, lecturas y técnicas de recolección de información con las que se trabajó en este proceso. Esta didáctica o ruta metodológica a la que hacemos mención se organizó de la siguiente manera:

PLAN DE ACCIÓN

FECHA	SESIONES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	PRODUCTO
24/04/2015	Dos horas	Propiciar con los estudiantes la Competencia Comunicativa a partir de una historia o cuento que tenga como punto de partida, las situaciones retratadas en diversas imágenes.	Primer diálogo de acercamiento entre educadoras y estudiantes. A partir de preguntas como: ¿cuál es tu nombre? ¿Tienes hermanos? ¿Qué deporte practicas? ¿Qué programas de televisión te gusta ver? Recorrido por una mini galería fotográfica con imágenes impresas. Construcción de un cuento a partir de tres imágenes escogidas por cada estudiante.	Cuento corto que incluyera las situaciones y los personajes expuestos en las imágenes que escogieron los estudiantes.
8/05/2015	Dos horas	Identificar cómo se comunica la radio, la televisión y la prensa.	Lectura-regalo: cancioncilla sevillana de Federico García Lorca. Discusión en torno a preguntas como: ¿qué es un Medio de Comunicación? ¿Qué Medios de Comunicación conocen? Caracterización de los Medios de Comunicación mencionados. Lectura viva y colectiva de la rima: tres medios de comunicación.	Diálogo en torno a los medios de comunicación.
15/05/2015	Dos horas	Identificar los elementos de la historieta (viñetas, bocadillos, personajes).	Lectura- regalo: cuento ilustrado “soy un árbol” de M. Pacheco. En parejas: lectura viva de historietas recortadas del periódico: de Mafalda, Gaturro, Calvin y Hobbes.	Participación activa de los estudiantes en el transcurso de la lectura del cuento “soy un árbol”, que se aprovechó para resaltar la importancia de respetar los turnos al hablar y de escucharse entre sí.

			Elaboración de una historieta con tema libre.	Primer avance de una caricatura con tema libre.
22/05/2015	Tres horas	Avanzar en la elaboración de la historieta iniciada en la clase anterior	Lectura-regalo: “mariposas amarillas” de Cristina González y Cristina Pusil Construcción de la historieta de tema libre, iniciada en la clase anterior. Lectura viva y en voz alta de dicha historieta.	Historieta en la que se evidencie el uso de viñetas, imágenes y globos.
29/05/2015	Dos horas	Construir colectivamente el concepto de historietas vivas. Continuar con la elaboración de la historieta de tema libre iniciada en las dos clases anteriores.	Lectura- regalo: primera parte del cuento ilustrado “el gigante egoísta” de Oscar Wilde. Terminar la construcción de la historieta de tema libre. Lectura viva y en voz alta de la historieta: “qué hora es” elaborada previamente por las educadoras. Lectura viva y en voz alta de las historietas elaboradas por las estudiantes.	Historieta de tema libre y lectura en voz alta de la misma.
5/06/2015	Tres horas	Escribir un párrafo de un cuento a partir de las tres palabras favoritas de las estudiantes.	Lectura-regalo: segunda parte del cuento “el gigante egoísta” de Oscar Wilde. Canción: “la rumba de los animales” de Jorge Velosa Escritura de un párrafo de un cuento a partir de las tres palabras favoritas de cada estudiante	Párrafo de un cuento suscitado por las tres palabras favoritas de cada estudiante.
12/06/2015	Tres horas	Leer textos propuestos por las estudiantes a manera de lecturas- regalo. Corregir los párrafos escritos por las estudiantes a partir de las tres palabras favoritas de cada estudiante. Elaborar la segunda versión de dichos párrafos o cuentos teniendo en cuenta las correcciones.	Lectura-regalo: texto propuesto por las estudiantes (fábula, cuento, caricatura, que las niñas acostumbran a llevar a la viñeta). Lectura individual y colectiva de la fábula: “la zorra y el chivo” Correcciones a los párrafos o cuentos construidos en la clase anterior, a partir de las tres palabras favoritas de cada estudiante. Decoración de un sobre manila en el que se guarden los trabajos de las estudiantes.	Párrafo o cuento que contenga las tres palabras que más le agradan a cada estudiante.
17/07/2015	Dos horas	Leer cuentos en voz alta para fortalecer habilidades de lectura, escucha y oralidad.	Lectura-regalo: fragmento del libro “platero y yo” de Juan Ramón Jiménez y cuentos: el osito y las abejas y el cuento el Jilguero. Preguntas y diálogo en torno a los cuentos leídos.	Fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad
31/07/2015	Dos horas	Identificar los elementos que componen una radionovela y por consiguiente una radiohistorieta.	Lectura- regalo: cuento “de oscuro a amarillo” de Juan Cuentacuentos. Entrega y lectura individual y colectiva del guion de radionovela: “el ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha”	Dramatización del guion llevado a la clase.

			<p>En el transcurso de la lectura del guion se irán identificando los elementos de una radionovela y radiohistorieta (narrador, efectos sonoros, línea para cada personaje).</p> <p>Distribución de personajes y lectura viva del guion.</p>	
21/08/2015	Tres horas	Identificar los elementos que componen el guion de una historieta.	<p>Lectura regalo: video “el tronco mágico”</p> <p>Entrega y lectura en parejas del guion de la historieta: “de veraneo este año” de Mafalda y “si saco mala nota será tú culpa” de Calvin y Hobbes. Identificación de personajes, situación, narrador.</p> <p>Lectura viva, en voz alta y en parejas del guion de la historieta de Mafalda, haciendo uso del micrófono. Mientras una pareja lee, las demás estudiantes junto con las maestras reproducen con su cuerpo los sonidos correspondientes a dichas historietas.</p> <p>Grabación de las lecturas de cada pareja.</p>	Lectura viva de historietas y grabación de las mismas.
28/08/2015		Crear historietas a partir de preguntas orientadoras.	<p>Recordar colectivamente cuáles son los elementos que componen un guion para una radiohistorieta. Dicho elementos ya habían sido dichos en la clase anterior.</p> <p>Lectura-regalo: audio-historietas “de veraneo este año” de Mafalda y “si saco mala nota será tú culpa” de Calvin y Hobbes, vistas en la clase anterior.</p> <p>Identificar las voces y los sonidos presentes en las audio-historietas escuchadas.</p> <p>Construcción de historietas de manera individual, a partir de preguntas como: ¿cómo es la hora del descanso? ¿Cómo es tu profesora nueva? ¿Hablas con tus amigas? ¿Cuáles son tus juegos favoritos? ¿Qué es escribir? ¿Qué es leer? ¿Qué haces en un domingo? Si tuvieras la oportunidad de hablar con el personaje de un cuento ¿quién sería? ¿Qué le dirías?</p> <p>Construcción de una historieta en el tablero por parte de las educadoras, a partir de la pregunta ¿Cómo es una visita a la galería del barrio Bolívar? Esto para ejemplificar a las estudiantes el ejercicio a realizar.</p>	Historietas

4/09/2015	Dos horas	<p>Identificar e imitar algunos sonidos que encontramos en el medio.</p> <p>Explorar las posibilidades del cuerpo para para producir algunos sonidos que encontramos en el medio.</p>	<p>Diálogo para establecer el acuerdo de levantar la mano cuando se quiera hacer alguna intervención.</p> <p>Escritura en el tablero de las actividades a realizar en clase y votación por parte de las estudiantes para definir el orden de realización de cada una de ellas. las actividades que se propondrán serán las siguientes:</p> <p>Elaboración colectiva de una historieta.</p> <p>Imitación de los sonidos que más nos gustan.</p> <p>Lectura-regalo: videos: “Every Breath you take” del grupo <i>The police</i> y la versión de la misma canción interpretada por el grupo musical <i>a pura voz</i>.</p> <p>Recorrido por los alrededores de la Institución para escuchar los sonidos del medio.</p>	Identificación de algunos sonidos de los elementos que se fueron encontrando en el recorrido por los alrededores de la escuela.
24/09/2015	Dos horas	Elaborar la segunda versión de la historieta hecha a partir de preguntas orientadoras	<p>Lectura-regalo: videos: “Every Breath you take” del grupo <i>The police</i> y la versión de la misma canción interpretada por el grupo musical <i>a pura voz</i>.</p> <p>Elaboración de la segunda versión de la historieta hecha a partir de preguntas orientadoras como: ¿cómo es la hora del descanso? ¿Cómo es tu profesora nueva? ¿Hablas con tus amigas? ¿Cuáles son tus juegos favoritos? ¿Qué es escribir? ¿Qué es leer? ¿qué haces en un domingo? Si tuvieras la oportunidad de hablar con el personaje de un cuento ¿quién sería? ¿Qué le dirías? Teniendo en cuenta las correcciones hechas por la educadoras.</p> <p>Realización de una historieta por parte de las educadoras sobre “una invitación a una fiesta de cumpleaños” para ilustrar a las estudiantes en cómo deben corregir su historieta.</p>	Historieta

15/10/2015	Dos horas	<p>Sensibilizar a los estudiantes en la importancia de la oralidad y la expresión corporal a través de la presentación de una obra de teatro a cargo de las maestras.</p> <p>Orientar a los estudiantes en la puesta de escena de una historieta.</p> <p>Construir la segunda versión de la historieta iniciada la clase anterior.</p>	<p>Lectura-regalo: dinámica “era una ballena” de Luis María Pescetti, en diferentes estados de ánimo (riendo, llorando, con rabia, etc.)</p> <p>Representación historieta viva “hay moldes para nubes” de Calvin y Hobbes. Realizada por las educadoras.</p> <p>A partir del guion de la historieta viva representada, se explicarán algunos elementos que se deben tener en cuenta a la hora de representar una historieta viva (expresión corporal, elección de personajes, la manera como debe hablar el narrador, el tono de voz, y la emoción que debe expresar cada personaje al hablar).</p> <p>En grupo, encontrar imágenes ocultas entre una nube de rayones.</p> <p>Entrega de la historieta que se comenzó a hacer en la clase anterior, para que los estudiantes construyan su segunda versión.</p>	Representación historieta viva: Moldes para nubes.
16/10/2015	Dos horas	Representar la historieta “caras y gestos”	<p>Lectura-regalo: historieta viva “caras y gestos de Calvin”. Tanto educadoras como estudiantes debían representarlas. En parejas y luego colectivamente.</p> <p>Entrega y lectura en parejas de la historieta: “hay moldes para nubes”.</p> <p>Ensayo de lectura viva y en voz alta de la historieta leída.</p>	Representación historieta viva
22/10/2015	Tres horas	Practicar algunos ejercicios de expresión corporal y vocalización como una preparación a la dramatización de una historieta.	<p>Lectura-regalo: video “el increíble niño come libros” de Oliver Jeffers.</p> <p>Explicación y realización de ejercicios de expresión corporal tales como: traspaso de gestos, imagino que... y algunos ejercicios para ejercitar la voz: postura cómoda, pies sobre el suelo, estirar poco a poco la columna vertebral y la cabeza, pronunciar con la boca cerrada el sonido de la letra M. también se le pedirá a los estudiantes que pronuncien las combinaciones con la letra M y que reciten el trabalenguas “el cielo está enladrillado”.</p> <p>Lectura viva y en parejas (las mismas conformadas en la clase anterior), del guion de historieta “hay moldes para nubes” de Calvin y Hobbes. En dicha lectura se distribuyen personajes, se resaltan los tonos de voz dependiendo de las emociones expresadas por los personajes dentro de la caricatura, las educadoras orientan a las</p>	Lectura viva de la historieta “moldes para nubes”

			estudiantes sugiriéndoles cómo actuar dependiendo del personaje que representen y la situación en la que se encuentren.	
23/10/2015	Dos horas	Realizar ejercicios de expresión corporal para facilitar la representación de historietas.	Lectura-regalo: video de la historieta animada “el hombre invisible” de Mafalda. Explicación y realización de ejercicios de expresión corporal tales como: traspaso de movimientos, imitación de los movimientos de animales como: gusanos, conejos, pingüinos, y de situaciones como: ir en una bicicleta sin frenos; y ejercicios de la voz	Ejercicios de expresión corporal.
5/11/2015	Dos horas	Ensayar y grabar en forma de audio la historieta “moldes para nubes”	Ensayos y grabaciones de la historieta “Hay moldes para nubes” de los grupos de estudiantes que no lo habían hecho.	Ensayo y grabación de la historieta “moldes para nubes”
12/11/2015	Dos horas	Elaborar una historieta a partir del juguete favorito de las estudiantes.	Lectura-regalo: canción dinámica “ <i>tiburón a la vista</i> ” de Luis María Pescetti. Se ensayan las tres estrofas de la canción y luego se canta acompañando de los gestos correspondientes. Presentación del juguete favorito de cada estudiante (y de las educadoras), que en la clase anterior se les había solicitado traer a la siguiente. (En caso de que se les olvide llevar el juguete favorito, se les pedirá a las estudiantes que hagan un dibujo del mismo en el tablero y que nos expongan cuál es la historia detrás de ese juguete). La exposición se realizará respondiendo a preguntas como: ¿cuál es el nombre? ¿Quién te lo dio? ¿Cuántos años tiene? ¿A qué juegas con él? Presentación de una historieta sobre el juguete favorito elaborada por las educadoras. Construcción de un primer avance de una historieta que tenga que ver con el juguete favorito.	Exposición del juguete favorito Historieta del juguete favorito
13/11/2015	Dos horas	Finalizar la elaboración de la historieta sobre el juguete favorito.	Lectura-regalo: fragmento de la poesía “puedo escribir los versos” de Pablo Neruda y el mito de “Narciso” Y textos que las niñas sugieran leer en voz alta. (Mito de Dafne y Apolo). Construcción completa de la historieta sobre el juguete favorito.	Historieta juguete favorito

19/11/2015			<p>Cuestionario sobre la lúdica de Lectura y Escritura¹ a padres de familia y estudiantes.</p> <p>Ensayo y grabación de la historieta hecha sobre el juguete favorito en la clase anterior.</p> <p>Entrega de detalles y despedida de las estudiantes, por motivo que era la última sesión de la lúdica de lectura y escritura.</p>	Cuestionario niñas y padres de familia
------------	--	--	--	--

4.1 EN LOS ZAPATOS DE MAFALDA, CALVIN Y HOBBS

Teniendo como punto de referencia nuestra pregunta problema ¿cómo la estrategia didáctica Historietas vivas: una posibilidad de *imaginar con el oído*, fortalece la Competencia Comunicativa en las estudiantes del grado segundo de las Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen? Diseñamos las actividades que nos permitieran llegar a su respuesta.

A continuación explicaremos cómo se realizaron las actividades y las clases con esta didáctica en mención, que estuvo constituida por las siguientes fases:

4.1.1 Fase 1: De clases a viñetas

Nuestra estrategia tiene que ver con la lectura viva y la realización de historietas, de modo que una de las intenciones que teníamos para estos ejercicios, era que las mismas estudiantes interpretaran el papel o asumieran el rol de determinado personaje dentro de una historieta. Esa sería la manera de darles vida. Por esta razón, para sensibilizar a las niñas en este propósito encontramos que una buena opción sería comenzar a utilizar algún término característico dentro del lenguaje de las tiras cómicas (historietas) para designar cada sesión de trabajo con las estudiantes. Decidimos entonces, que las clases no se llamarían así sino que asumirían el nombre de **viñetas**, que al interior de la historieta hace referencia a “un espacio temporal donde se

¹ Nuestro proyecto de práctica pedagógica investigativa “historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído” fue denominado en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, como: lúdica de lectura y escritura.

integran la imagen (escenarios, personajes, acción) y el texto (diálogos, ruidos, silencios...)” (Lacambra, 2006, p. 1). De esta manera lograríamos que tanto las estudiantes como nosotras las maestras comenzáramos a sentirnos como **personajes de nuestra propia y gran historieta**.

4.1.2 fase 2: Implementación de las lecturas regalo.

Esta estrategia la retomamos de nuestro proceso de formación como maestras y del profesor Luis Alfredo López Quinayás que en su momento nos orientó la Unidad temática Procesos Pedagógicos de la Lectura y la Escritura. Gracias a él Nos dimos cuenta que llevar lecturas para el goce y el disfrute a las estudiantes, es una buena manera de animarlas a leer. La intención era que las niñas del grado segundo vivieran nuestra misma experiencia. Por esta razón para iniciar cada **viñeta** se leyeron o presentaron los textos que podían ser poesías de autores como Federico García Lorca, cuentos de Oscar Wilde como el “Gigante Egoísta”, de Juan Ramón Jiménez como “Platero y yo”, de Martha Ylenia Guerrero como “en la Cabeza de María”; de Juan cuentacuentos como “de oscuro a amarillo”, cuentos ilustrados que se narraran en primera persona tales como “Soy un Árbol”, algunos cuentos creados por nosotras las profesoras como “Mariposas Amarillas” y los que sugerían las estudiantes, y las caricaturas de Mafalda y Calvin y Hobbes que aparecen en los periódicos y otras elaboradas por nosotras las maestras. También audios de historietas vivas y videos de caricaturas de Mafalda, de cuentos como “El increíble niño come libros” y de grupos musicales en los que se utilizaran instrumentos musicales y en los que solo se hiciera uso de la expresión corporal y de la voz, aquí estamos hablando de *The Police* con su canción *Every Break you take* y del grupo musical *A pura voz* que hace una interpretación de esta misma canción sin utilizar instrumentos, solo valiéndose de la voz y el cuerpo.

El criterio para escoger estos textos que llevábamos al aula de clase fueron los siguientes:

- Que fueran del gusto y del agrado de nosotras como maestras: consideramos importante compartir con las estudiantes, textos que fueran de nuestro agrado para que a la hora de narrarlos o leerlos en voz alta pudiéramos sentir seguridad y transmitir los sentimientos de los personajes y la emoción de la historia. Escoger textos que nos llamaran la atención a nosotras como docentes, nos facilitaba el manejo de los tonos de voz y de la expresión corporal a la hora de narrar o leer. La idea con esto era que tanto las niñas como nosotras viviéramos las historias.
- Que estuvieran relacionados con temas de la cotidianidad de las estudiantes: los textos que escogíamos como lecturas gratis estaban generalmente relacionados con elementos o situaciones características del contexto de las estudiantes, así pues elegimos historias en la que se podían encontrar niñas que no les gustaba peinarse para ir a la escuela, indicaciones para cuidar las mascotas y de cómo cuidar los árboles y la naturaleza, niños que no hacían sus tareas y le echaban la culpa a su mamá, abejas cuya miel parecía de oro, mariposas amarillas como el sol, pueblos con casas que no tenían televisores y niños que con su alegría cambiaban el mal humor y el egoísmo de la gente, y demás.

Fueron cuentos o mejor aún historias con las que se pretendía fortalecer la imaginación y la fantasía de las niñas, animarlas a hacer preguntas y a reflexionar en torno a diversos temas, por ejemplo en cuanto al amor de Dios, (a propósito de la modalidad católica de la Institución Educativa) que se hace evidente en el cuento “el Gigante Egoísta” de Oscar Wilde.

- Que fueran acordes a la estrategia de este proyecto “Historietas Vivas: una posibilidad de imaginar con el oído”, por ello llevamos al aula varias de las historietas de Mafalda y de Calvin y Hobbes que aparecen en los periódicos, también algunos videos de los capítulos

de la caricatura de Mafalda y de algunos grupos musicales como “A pura voz” que hacen o imitan el sonido de instrumentos musicales con su voz acompañada de la expresión corporal. Todos estos los retomamos de YouTube.

La intención era que las estudiantes se familiarizaran con el lenguaje de las caricaturas, que descubrieran cómo eran sus personajes y que tomaran consciencia de que el cuerpo y la voz ofrecen muchas posibilidades para poder expresarse. La presentación de este material al iniciar las clases, era una preparación a las actividades de cada clase.

4.1.3 fase 3: Conocer a Mafalda, Calvin y Hobbes.

Dar inicio a cada **Viñeta** con las caricaturas de Mafalda y Calvin Y Hobbes tanto en forma de video como en papel, permitió que las niñas fueran reconociendo y conociendo a cada uno de estos personajes. Esto lo decimos porque a la hora de presentar las historietas, algunas niñas identificaron a Mafalda diciendo que era su personaje favorito (hubo estudiantes que expresaron haber leído o estar leyendo el libro de completo de esta caricatura). Y otras la conocieron por primera vez igual que a Calvin y Hobbes, el niño travieso cuyo mejor amigo es un tigre llamado Hobbes.

La particularidad de estas dos caricaturas es que sus personajes son en su mayoría niños y que los protagonistas, es decir Mafalda en el caso de la primera y Calvin en el caso de la segunda tienen una edad de siete años, igual que las estudiantes del grado segundo. Esto permite que las niñas puedan entender y probablemente sentirse identificadas tanto con el comportamiento como con la manera de pensar de ambos personajes.

4.1.4 fase 4: lectura viva de las historietas de Mafalda y Calvin y Hobbes

Cuando hablamos de “lectura viva” nos referimos al momento en el que el lector lee su caricatura y a partir de lo que ella le sugiere en términos de sus imágenes, gestos, su disposición, sus diálogos y signos de admiración, interrogación y demás, empieza a sentirse como los personajes, empieza a vivir lo mismo que ellos viven en la caricatura. En ese sentido, las historietas de Mafalda Y Calvin y Hobbes se trabajaron de tres maneras:

- En primer lugar se conformaban al azar grupos de dos estudiantes para luego hacerles entrega de una caricatura respectiva, estas caricaturas eran diferentes para cada pareja. La idea era que cada grupo hiciera la lectura de su caricatura, identificara los personajes, sus estados de ánimo a partir de los gestos de su rostro y de la posición de las demás partes del cuerpo y que observaran el diálogo de cada uno de ellos (los signos de admiración, de interrogación, el tamaño de las letras, etc.) para que con ayuda nuestra pudieran identificar el posible tono de voz que en ese momento estaban empleando. Después de esto, invitábamos a las estudiantes a comentar frente a las demás compañeras cuál era la situación que se estaba presentando en su cómic.
- En segundo lugar se le indicaba a cada grupo de estudiantes que leerían su caricatura (cuyos protagonistas eran por lo general dos personajes) en frente de sus demás compañeras. Para ello se les sugirió que para cada una se asignaran un determinado personaje, que lo analizaran y tuvieran en cuenta la posición de su cuerpo y el posible tono de voz con el que estaba hablando en la historieta. Las niñas debían hacer lectura en voz alta de la historieta y esto implicaba vivirla como si ellas mismas fueran los personajes. Esta parte se hizo utilizando un amplificador y micrófonos.

Hubo **Viñetas** en las que se entregó historietas que no tenían diálogos, es decir en las que solo aparecía un personaje haciendo algún tipo de gestos, por ejemplo Calvin haciendo diversas caras; en este caso las niñas debían representar en frente de las demás, lo que el personaje estaba haciendo.

4.1.5 fase 5: producción de historietas: otra manera de vivirlas

Las estudiantes realizaron sus propias historietas tanto de manera individual como en grupos, para ello dejábamos que las estudiantes escogieran un tema de su agrado, un tema libre o les proponíamos un tema en específico o una pregunta orientadora por ejemplo: ¿qué pasaría si no hubiera colores en el mundo? ¿Qué haces en el recreo? ¿Cómo es un día de compras en campanario? ¿Qué significa para ti escribir? ¿Qué significa para ti leer? ¿Cuáles son tus juegos favoritos? ¿Hablas con tus amigas? ¿Qué pasaría si no hubiera dibujos? ¿Qué piensas de tu profesora nueva? ¿Cómo es la hora de descanso? eran preguntas relacionadas con elementos o situaciones del contexto de las estudiantes. El propósito era que las niñas trataran de responder a la pregunta que se les entregara, con una historieta.

Otra de las formas que utilizamos para que las niñas realizaran sus propias historietas fue a partir del juguete favorito. Para el desarrollo de una de las **viñetas**, cada estudiante debía llevar su juguete favorito, exponerlo en frente de sus demás compañeras, para luego elaborar de manera individual una historieta donde pudieran contar o plasmar alguno de los juegos o actividades que realizan con su juguete favorito.

Por último, otra manera de motivar a las estudiantes a elaborar sus propias historietas fue el hecho de que nosotras las maestras también hiciéramos las nuestras. En el momento en que las estudiantes comenzaran elaborar sus historietas, inventábamos y dibujábamos las de nosotras para luego presentárselas a ellas; o bien antes de que las niñas comenzaran a elaborarlas les

presentábamos las que nosotras previamente habíamos creado, de esa manera podíamos explicarles qué era lo que debían hacer, cómo les podían quedar. Fuimos de alguna manera **ejemplo vivo dentro del aula de clase.**

4.1.6 fase 6: recrear y representar las historietas de Mafalda y Calvin y Hobbes

Para darle vida a las historietas de Mafalda o Calvin Y Hobbes, a través de las representaciones, se realizaron las siguientes actividades:

1. Elección de las historietas a representar: las historietas en torno a las cuales se trabajaron los ejercicios de representación fueron tres: una de Mafalda creada por Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino) a la que denominamos “de veraneo” y dos de Calvin y Hobbes creadas por William Watterson (Bill) llamadas “si saco mala nota será tú culpa” y “moldes para nubes”.



Fuente: Calvin y Hobbes en español. Imágenes Google.

EL BAÚL DE ATENEA. <http://elbauldeatenea.blogspot.com.co/2012/02/hay-moldes-para-nubes.html>

SCRIPTUM. <http://egoscribere.blogspot.com.co/2011/08/las-vacaciones.html>

2. Construcción o adecuación de los guiones de las historietas: en este caso el guion los constituían los mismos diálogos de los personajes de las historietas, sin embargo, cuando nos referimos a construcción o adecuación hacemos referencia a que el guion propuesto en la historieta se ampliaba de tal forma que se pudiera incluir un narrador y para indicar los efectos de sonido, tan indispensables a la hora de grabar audios.

3. La imitación de algunos sonidos y la clave de los ejercicios de expresión corporal y de voz: antes de iniciar con la lectura y la representación de los guiones de las historietas, se procuró que las estudiantes adquirieran consciencia de la importancia de su cuerpo a la hora de comunicarse, a través de la realización de ejercicios de expresión corporal como: caminar en zigzag o en varias direcciones, tirarse al suelo para moverse como gusanitos y otros animales, imitar los gestos de las demás compañeras, y a través de dinámicas como “Mamá pato” “Una ballena” y “Tiburón a la vista” propuestas por el escritor y músico argentino Luis María Pescetti. También se procuró que las niñas, se dieran cuenta que podían imitar sonidos de animales, cosas, sonidos cotidianos y de la naturaleza a partir de su voz o utilizando otros elementos como: envolturas de dulces, pupitres, tablas de madera, etc.

La voz era un recurso importante, por esa razón junto con las estudiantes se realizaron ejercicios que les permitiera mejorar su dicción o pronunciación, que les permitiera proyectar la voz, por ejemplo: el ejercicio de decir un trabalenguas mientras se sostiene un lápiz con los dientes incisivos o frontales. Y ejercicios que les indicara cuál es la postura correcta para sentarse (poner toda la planta del pie en el suelo, estirar la columna, poner las manos sobre las piernas, inhalar y exhalar, pegar la lengua al paladar y tararear la escala musical), y para calentar la voz.

4. Lectura de guiones, asignación de personajes y ensayos: en esta parte, se conformaban al azar grupos de dos estudiantes, se les entregaba el guion para que lo leyeran (el mismo guion para todos los grupos) y se asignaran entre sí un personaje para que luego entre juntas comenzaran a ensayar e incluso a aprenderse lo que les tocaba decir a cada una

dentro de la historieta. en esta parte las profesoras escuchábamos e indicábamos los tonos de voz que debían utilizar en determinado momento.

5. Representaciones: para esta parte las estudiantes ya estaban preparadas entonces se procedía a hacer la representación de las historietas. En esta parte las encargadas de la narración y de los efectos de sonido eran las profesoras y las estudiantes que no estuvieran actuando. Para los efectos de sonido las estudiantes se dividían por grupos de tal manera que, por ejemplo, unas hicieran el sonido del viento, otras el sonido de los pájaros y otras el sonido de las hojas secas cuando las pisan.

Para llevar a cabo nuestra práctica pedagógica Investigativa, se tuvo en cuenta diversas técnicas e instrumentos que fueran consecuentes con el problema y el objetivo de esta investigación, los cuales se centran en el fortalecimiento de la Competencia Comunicativa a partir de la realización de historietas vivas. Por esta razón el proyecto “Historietas Vivas: una posibilidad de imaginar con el oído” se inscribe en una investigación cualitativa, la cual tiene como objetivo analizar y describir las acciones y las cualidades que caracterizan al grupo investigado. Desde esta misma técnica se plantea el método de la Investigación- acción centrada en la observación participante y en la recolección de información necesaria, la cual se obtiene mediante diferentes instrumentos de registro como el diario de campo, la entrevista. Igualmente la perspectiva del proceso cualitativo es el enfoque histórico- hermenéutico, centrado en la interpretación y comprensión de la realidad social estudiada.

A continuación se explicarán cada una de las técnicas e instrumentos mencionados:

4.2 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA

Esta propuesta de investigación hace parte de la investigación cualitativa y se ubica dentro de las perspectivas participativa, explicativa y crítica. Se le denomina Investigación-Acción Educativa y más allá de la interpretación y explicación de la sociedad, característica de la perspectiva Histórico- Hermenéutica, lo que busca es la transformación de prácticas sociales. “El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan...en esta tarea la investigación-acción les ofrece una salida, esta solución comienza con la crítica a la propia práctica través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico para luego transformarla, es decir, hacer una propuesta más efectiva” (Restrepo Gómez, 2004, p. 50). Esto lo decimos porque junto a las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa nuestra Señora del Carmen, estamos directamente implicados dentro de la práctica que investigamos. Nos hacemos partícipes y a la vez cada quien desde su rol colabora y contribuye con pautas claves para mejorarla o transformarla. (Sandoval, 1996, p.68).

Por esa razón, nos ubicamos dentro de la investigación- acción educativa en el sentido de que nuestra propuesta de investigación aparte de tener como fundamento las interpretaciones y la comprensión hecha de los comportamientos y diálogos dentro del aula mientras se realizaban las clases de Lengua Castellana con las niñas del grado primero A de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen , que nos permitieron efectivamente identificar o evidenciar una

situación problemática, en este caso la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del método tradicional fonético o fonemático; se constituye precisamente en una alternativa para el cambio o la transformación de la misma.

Sandoval (1996) en su libro sobre investigación cualitativa expone que “el objetivo prioritario de la investigación acción educativa consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. Lo que busca es aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la enseñanza y la comprensión de la realidad” (p. 68). En ese sentido, nuestra propuesta de investigación busca constituirse en una posibilidad de resolución de un problema que identificamos en el aula.

En términos generales, nuestro método es el de la investigación-acción educativa dado que parte de las prácticas pedagógicas, de problemas prácticos, tiene como objetivo partir desde la óptica de quien vive el problema, es decir, problemas vinculados al contexto de la Institución Educativa a los que se le debe encontrar una solución práctica. *Ibíd.* (1996).

4.3 ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN Y REGISTRO

Para el desarrollo del proyecto hemos considerado necesario emplear como técnicas de recolección de información:

4.3.1 EL ANÁLISIS DE CONTENIDO:

Porque permite recuperar información además de interpretar y explica los mensajes expresos en discursos libros y otros; así mismo se muestra como una guía práctica para la acción porque a partir del análisis de contenido se formulan inferencias que se puedan aplicar al contexto. (Montaño, 2013, p.43)

4.3.2 LA OBSERVACIÓN:

Esta técnica permite recolectar por medio de la observación sobre lo que es materia de investigación el mayor número de datos registrando la información para el análisis. La observación que realizamos fue directa porque en calidad de investigadoras estuvimos en contacto con el hecho a investigar; asimismo fue participante ya que para conseguir información recurrimos a entrevistas entre otros. No fue sistemática, la observación fue de campo porque se hizo descripción de lugares, y de laboratorio porque se hizo investigación en bibliotecas para analizar información. La observación se dio con un grupo humano con el fin de observar comportamientos y actitudes. Fue hecha en equipo. *Ibíd.* (2013)

4.3.3 EL DIARIO DE CAMPO:

Para la realización de nuestro proyecto de práctica pedagógica investigativa, utilizamos dos diarios de campo (cuadernos) en los que registramos de forma escrita tanto las observaciones hechas a las clases de Lengua Castellana cuando las estudiantes estaban en el grado primero, como el desarrollo de cada una de las viñetas de nuestra estrategia pedagógica Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído, con las estudiantes en el grado segundo. El diario de campo fue vital en nuestro proceso investigativo debido a que su análisis nos permitió no solo identificar las situaciones problemas que motivaron la realización de este proyecto sino también identificar los patrones repetitivos de la ejecución de nuestra propuesta, que se convirtieron en las categorías que exponemos en los resultados.

4.4 ENFOQUE HISTÓRICO-HERMENÉUTICO

El enfoque metodológico utilizado en la realización de esta propuesta de investigación hace parte de la investigación cualitativa y se denomina perspectiva histórica-Hermenéutica. Dicha perspectiva, desde la etimología de la palabra Hermenéutica (derivada del término griego

hermèneuín), que significa interpretar “implica una labor a través de la cual el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad en un contexto concreto” (López Parra, 2001, p. 82). En ese sentido, nos ubicamos dentro de esta perspectiva debido a que la propuesta de investigación que estamos realizando “Historietas Vivas: una posibilidad de imaginar con el oído”, plantea como objetivo general comprender cómo se fortalece la Competencia Comunicativa, ello sugiere formular una estrategia didáctica que permita desarrollar “la capacidad para hacer uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (Pérez Abril, 1998, p. 46). Buscando para ello conocer el contexto del grupo a investigar, que en este caso se trata de algunas estudiantes de los grados segundos de la Institución Educativa Nuestra Señora de Carmen.

Este proyecto a la vez, es un intento de comprender las diversas formas de pensamiento, ritmos de aprendizaje, comportamientos, deseos, opiniones, sueños y demás elementos característicos de estas, con quienes hemos compartido e interactuado y a la vez iniciado y desarrollado durante el transcurso del año (2015) nuestro trabajo de Práctica Pedagógica Investigativa.

El contexto de la Institución Educativa y dentro de este, las prácticas o formas de vida de las diez estudiantes de los grados segundo, que en resumidas cuentas corresponden a la cultura de la que hacen parte, se han convertido en una especie de texto que como investigadoras leemos, interpretamos y tratamos de comprender a diario o precisamente cada vez que asistimos al aula a observar, pero también a hacernos partícipes con ellas en las clases del área de Lengua Castellana.

Por lo anterior concebimos la perspectiva histórico-hermenéutica como una metodología pero también como nuestra manera de estar en el mundo, en el espacio escolar de la Institución

Educativa Nuestra Señora del Carmen y de cómo a través de nuestras experiencias leemos (interpretamos), lo que pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los demás sujetos, y evidentemente los discursos que a través del diálogo estos sujetos o mejor aún estudiantes y profesoras comparten entre ellas mismas y con nosotros. (Planella, 2001).

4.5 POBLACIÓN Y MUESTRA CUALITATIVA

4.5.1 POBLACIÓN

La población con la que se interactuó para la realización de este trabajo está conformada por 12 estudiantes del grado segundo de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Popayán. Las edades promedio de la población en mención están entre los siete y ocho años de edad. En su gran mayoría la constituyen niñas con recursos económicos suficientes pues son hijas de padres con carreras universitarias (enfermería, psicología, etc.) y militares que tienen trabajos estables. Son estudiantes participativas y activas en el aula de clase y fuera de ella, demuestran gusto por la lectura, por el dibujo, por el juego. La gran mayoría cuenta con teléfono celular, siempre portan “lonchera” que casi siempre está integrada por frutas, jugos y paquetes. Por último, son estudiantes que poseen un constante acompañamiento de sus padres en las actividades académicas.

En general el grupo es muy participativo por lo que en ocasiones todas quieren hablar a la vez sin respetar los turnos al hablar. Por ello se les debe llamar la atención.

4.5.2 MUESTRA CUALITATIVA

La muestra cualitativa que se considera significativa para dar cuenta del proceso investigativo, la constituyen cinco niñas, de las doce en total, que conforman el grado segundo de la Institución

Educativa Nuestra Señora del Carmen, del municipio de Popayán. Estas estudiantes escogidas fueron las niñas de asistencia más constante en el desarrollo de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, constituyen el número de estudiantes con las que terminamos nuestro proceso de – PPI- por lo que son idóneas ya que estuvieron en todo el proceso de desarrollo de la estrategia didáctica “Historietas vivas”. Estas cinco estudiantes son la muestra de lo que ocurrió en el aula de clase con fortalecimiento de la Competencia comunicativa, especialmente la oral y auditiva.

CAPÍTULO V: HALLAZGOS y ¿Cómo terminó la gran historieta?

Este capítulo tiene por objetivo exponer los hallazgos de todo el proceso de nuestro proyecto “Historietas vivas: Una posibilidad de imaginar con el oído” realizado con las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen. Dichos hallazgos provenientes de la lectura y el análisis de la información registrada en nuestros diarios de clase, fotografías, audios, trabajos escritos, se han materializado en las siguientes categorías: **lecturas sorpresa: ¿por qué las cosas cuando son más interesantes se acaban? Y hadas azules: la experiencia de darle vida a las historietas**, que en el transcurso de este capítulo se irán interpretando.

Para facilitar la comprensión de los resultados, hemos propuesto nuestras propias convenciones y retomado algunas de las convenciones sugeridas por Amparo Tusón para la transcripción de las conversaciones consignadas en los registros de clases, que sirvieron de análisis en este capítulo de resultados:

CONVENCIONES	
AMPARO TUSÓN	INVESTIGADORAS
<p>Símbolos prosódicos:</p> <p>¿? Interrogación</p> <p>¡! entonación exclamativa</p> <p>/ tono ascendente</p> <p>\ tono descendente</p> <p> pausa breve</p> <p> Pausa mediana pausa larga</p> <p><...> pausa larga, también o, indicando segundos.</p> <p> tono agudo</p>	<p>PG: profesora Cristina González</p> <p>PP: profesora Cristina Pusil</p> <p>E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8: estudiantes de segundo grado.</p>

<p> tono grave</p> <p>ac ritmo acelerado</p> <p>le ritmo lento</p> <p><u>subr</u> énfasis</p> <p>MAYÚS mayor énfasis</p> <p>:: alargamiento de un sonido</p> <p>p piano (dicho en voz baja)</p> <p>pp pianissimo (dicho en voz muy baja)</p> <p>f forte (dicho en voz más alta)</p> <p>ff fortissimo (dicho en voz muy alta)</p> <p>Símbolos relativos a los turnos de palabra:</p> <p>== al principio de un turno para indicar que no habido pausa después del turno anterior.</p> <p>=.....= =.....= solapamiento en dos turnos</p> <p>Otros símbolos:</p> <p>[] fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, p.e.; [risas], [mirando a B]</p> <p>Fuente: TUSÓN VALLS, Amparo. El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. 1995, pág. 148-149.</p>	
--	--

5.1 LECTURAS REGALO: ¿POR QUÉ LAS COSAS CUANDO SON MÁS INTERESANTES SE ACABAN?²

ANDRICAÍN, MARÍN Y RODRÍGUEZ (1995) en su libro “Puertas a la lectura” definen la promoción de la lectura como:

“Promover es impulsar, acercar, estimular. La promoción de la lectura debe entenderse como la ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, de diversa naturaleza, encaminadas todas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer”

Acudimos a la cita anterior dado a que esta categoría que hemos denominado *lecturas sorpresa*: *¿por qué las cosas cuando son más interesantes se acaban?* es una evidencia del intento nuestro por promover el gusto por la lectura en el aula de clase con las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Franciscanas.

Desde el momento en el que iniciamos nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, una de nuestras intenciones principales fue conseguir que las estudiantes con quienes trabajamos se empezaran a interesar o empezaran a ver la lectura como una práctica libre que genera goce y placer porque posibilita viajes a mundos fantásticos. Esto lo pensamos y en general lo creímos necesario porque en las escuelas, la lectura tiende a reducirse a un simple ejercicio obligatorio y controlado que se hace en pro de contestar determinadas preguntas o talleres, Así lo plantea

² Expresión de una de las niñas luego de que termináramos de leer la primera parte de un cuento “el Gigante egoísta” (a modo de lectura gratis) y de que le indicáramos que la segunda parte del mismo la leeríamos en la siguiente clase. Fue retomada de la viñeta de clase número 5, del 29 de mayo de 2015.

López (2013) en su documento “El placer de la Lectura y la escritura en la escuela” cuando afirma que:

“Cuando el niño entra a la escuela primaria la mayoría de sus lecturas son extraídas de los libros de texto, entonces la literatura se gramaticaliza, hay que llenar cuadros, responder preguntas que en nada aportan al lector en su proceso de construcción de sentido.”

Teniendo en cuenta lo citado pero también el hecho de que somos maestras de Lengua Castellana y que tenemos por consiguiente un compromiso con la formación de lectores libres, autónomos, de iniciativa propia, optamos por hacer práctica en el aula y al inicio de las clases una estrategia de promoción de la lectura y la literatura denominada “lecturas regalo” que en nuestra propia palabras se definen como lecturas (textos literarios, poesías, cuentos, historias, videos, canciones, etc.) que por iniciativa propia el maestro o los estudiantes llevan al aula de clase como regalos, para compartirlas de manera colectiva sin ningún interés académico sino más bien placentero, de disfrute, de reflexión. El objetivo de las “lecturas regalo” desde nuestra experiencia es sembrar la curiosidad en los estudiantes para que por sí solos sientan la necesidad de descubrir más sobre las lecturas hechas y otras nuevas.

López (2013) en su libro “El placer de la Lectura y la escritura en la escuela” se refiere a esta estrategia de la siguiente manera:

“Sería un gran acierto pedagógico realizar “lecturas gratuitas” cuyo único objetivo fuera el goce del texto, el placer de leer o de escuchar una buena historia sin que el niño y el joven piensen que deben “pagar” por ello, y sin que el maestro piense que es obligación hacer el “control de lectura” para saber qué tanto entendieron sus estudiantes. En estas circunstancias no hay placer ni gusto por el texto literario.”

Es importante aclarar que los textos llevados por nosotras al aula de clase fueron en su mayoría textos narrativos (cuentos literarios, caricaturas) tanto en soporte digital como impreso, que por sus características de relato, nos permitieron captar la atención de las estudiantes y a su vez lograr que ellas, al tiempo que los iban escuchando, fueran imaginando las historias narradas, las fueran recreando en su mente por acción de su imaginación. Escogimos los textos narrativos puesto que son considerados como:

Los de mayor trascendencia en el desarrollo cultural ya que permiten acceder a diversas formas de concebir, observar, o criticar el mundo y hasta de proponerlo, según los propios deseos o imaginación de quienes los crean. (SEP, 2002).

Estos textos llevados al aula de clase para abrir cada viñeta eran previamente leídos y revisados por nosotras las maestras con el fin de que no solo estuvieran acordes con los objetivos de nuestro proyecto de investigación sino además con los gustos de las estudiantes. Esto nos permitió guardar coherencia con el hecho de que:

“El maestro debe ser el primer lector de esos textos, porque es el intermediario y debe tener un bagaje literario que le permita escoger lo mejor para sus estudiantes” (López, 2013, pág. 16.)

Ahora bien, en esta categoría se analizará la experiencia tanto de las estudiantes como de las maestras con las “lecturas gratuitas” llevadas al aula de clase. Al analizar dicho proceso hallamos las siguientes categorías: “Es que nos estamos adelantando”: realizo predicciones orales y me detengo en palabras significativas, me aventuro a definir el mundo, la pregunta como posibilitadora de diálogo, y momentos de plop en el discurso de las maestras.

5.1.1 ***“Es que nos estamos adelantando”³: realizo predicciones orales y me detengo en palabras significativas***

Para desarrollar esta categoría de análisis se parte de la descripción, análisis e interpretación de los cuentos: “soy un árbol”, “mariposas amarillas” y “el gigante egoísta” llevados al aula de clase por parte de las maestras para dar inicio a tres viñetas de clase. Para esto se tendrá o se traerá a colación la información contenida en el diario de campo.

Frente a los factores que determinan la comprensión lectora, El MEN (1998) expresa que:

La predicción es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto. (P. 74)

En ese sentido podemos decir que las estudiantes en el transcurso de las lecturas gratis realizaban de manera espontánea y voluntaria predicciones, anticipaciones a lo que podía aparecer al final de las oraciones y párrafos de los textos leídos. De alguna manera traducían o descubrían el mensaje que había detrás de muchas de las expresiones de los cuentos leídos en voz alta. Lo descrito en este párrafo se evidencia en los siguientes fragmentos de algunos registros de clase:

PG: [lee el libro] f |vino la primavera otra vez y llovió y salió el sol, y llovió y salió el sol|
|los árboles nos alimentamos por la raíz, sobre todo cuando llueve, y a mí debía quedarme un pedacito de raíz, porque empecé a alimentarme|

E3: ¿creció?

³ Frase dicha por una de las estudiantes en el transcurso de la lectura del cuento “El gigante egoísta” de Oscar Wilde, para expresar que todas sus compañeras, incluida ella misma, se estaban adelantando a los acontecimiento del cuento leído, en tanto las maestras iban leyéndolo.

Tomado de: Viñeta 3, 15 de mayo de 2015

E1: =se puede decir que la primavera llego pero no llegó, llego afuera y no llegó dentro de la casa del gigante=

Tomado de: Viñeta 5: 29 de mayo de 2015

Ahora bien, dentro del análisis de las predicciones orales encontramos otro aspecto importante, y es el hecho de que las estudiantes en el transcurso de *las lecturas regalo* en voz alta, les llama la atención o demuestran gusto por determinada expresión o palabra pues al escucharlas se detienen a hacer preguntas y comparaciones sobre la mismas, tal y como se evidencia en el siguiente registro:

PG: [lee el cuento] |era tan pequeño que no podía subirse a las ramas del árbol y daba vueltas a su alrededor llorando desconsoladamente, el pobre árbol estaba todavía cubierto de escarcha y de nieve y el viento del norte soplabá y bramaba por encima de él. | Sube pequeño, le dijo el árbol y bajó sus ramas lo más que pudo,| pero el niño era demasiado pequeño.

E1: ¿Como una pulga?

Tomado de: Viñeta 6: 5 de junio de 2015

En el anterior registro se evidencia que la expresión “*era demasiado pequeño*” resultó significativa para la estudiante ya que le suscitó la pregunta y la comparación “*como una pulga*” con la que se evidencia su intento por comprender dicha expresión retomando información de su contexto. Esta situación retrata una estrategia cognitiva utilizada por la estudiante para facilitar su comprensión del texto leído, denominada Muestreo que según el MEN (1998) se refiere a “la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados” (p. 74)

De los anteriores registros podemos decir que en ellos se evidencia el intento de las estudiantes no solo por construir el significado de los textos que se les leía sino además por interpretar su contenido, sus mensajes. Podemos decir que las predicciones realizadas por las estudiantes están fundadas en el contexto social y cultural en el que habitan, dado que por ejemplo asociaron la expresión “*demasiado pequeño*” con el tamaño de un animal que seguramente han visto y conocen “*una pulga*”.

La realización de predicciones, así como también la identificación de las palabras más significativas del texto, desde nuestro punto de vista es un paso fundamental para la comprensión lectora, para pensar sobre lo que lee.

5.1.2 La pregunta como posibilitadora de diálogo

Para realizar el análisis de esta categoría, retomamos la experiencia de lectura de las estudiantes con los siguientes cuentos: soy un árbol de M. A Pacheco, mariposas amarillas de Ana Cristina González Rojas y Ana María Cristina Pusil Vivas y el gigante egoísta de Oscar Wilde. En la revisión de los registros del diario de campo, correspondientes a estas tres lecturas regalo, pudimos evidenciar que en el transcurso de la lectura en voz alta de las mismas era recurrente que nosotras las maestras y las estudiantes hiciéramos preguntas en torno a algún término o expresión desconocida que se mencionaba o que estaba presente en cada uno de los textos. Dichas preguntas suscitaban siempre un diálogo entre maestras y estudiantes ya que motivaban la participación de todas sin ningún temor o desconfianza. En el siguiente cuadro se muestran los diálogos más importantes generados a partir de preguntas, sobre cada una de las lecturas mencionadas al principio de esta categoría:

Nota: los registros de voz que corresponden a los diálogos en esta tabla y los que aparecen en todo este informe de práctica Pedagógica, fueron transcritos haciendo uso de las convenciones planteadas por (Tusón, 1995) que se encuentran en su texto: El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido.

Convenciones dentro de los registros:

PG: profesora Cristina González

PP: profesora Cristina Pusil

E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8: estudiantes de segundo grado

TEXTO/LECTURA	DIÁLOGOS	INTERPRETACIÓN GENERAL
<p>Soy un árbol de M.A Pacheco. Fuente: M. A PACHECO. Soy un árbol. 1974. Madrid, España.</p>	<p>PG: ¿qué es una col? E1: [levanta la mano] =algo muy duro de arrancar que se vende en la galería.=</p> <p>PG: ¿qué pasa con los árboles en otoño? PP: las hojas de los árboles se secan y se caen. E2: =un árbol se congela y se caen sus raíces.= E1: ¿los árboles se congelan? PG: =depende del país en el que estemos, en Estado Unidos por ejemplo, la nieve puede congelar los árboles.= E3: ¿la nieve es igual al granizo? PP: = no, no es lo mismo.=</p> <p>PG: ¿Qué es un búho para ustedes? E1: =es un animalito que puede volar= E2: es como un águila o un pájaro que solo anda de noche. E3: es como una paloma despierta E4: es un animal que vuela en las noches y duerme todo el día. E5: un día fui a la finca y es que los búhos son como los murciélagos, se duermen en el día y despiertan en la noche.</p> <p>PG: ¿Qué es una puesta de sol? E1: [levanta la mano] =es cuando está oscuro, el sol está lejos y las flores empiezan a botar su aroma.=</p> <p>PP: ¿por qué cazan los animales? E3: =porque algunos animales sirven para la alimentación.= PP: =cierto, sólo algunos, no todos los animales sirven para matarlos y comerlos, hay hombres que matan animales por otras razones por ejemplo matan elefantes solo para sacarles los colmillos y algunos tigres para sacarles la piel. Y eso está muy mal.= E4: =sí, pero el presidente sirve para proteger todo el planeta, para proteger los animales, para que no se acabe el mundo.=</p> <p>PG: ¿cómo les pareció el cuento? ¿Qué les enseñó? E1: [levanta la mano] = ¡a mí me pareció el cuento chévere, bonito y divertido!= E2: a mí me pareció el cuento bonito porque el árbol fue creciendo y cuando el árbol ya era joven conoció a la árbola. E3: no me pareció chévere porque ese señor comenzó a cortar los árboles E4: me pareció chévere porque el árbol y la árbola tuvieron arbolitos. E5: el cuento nos enseñó que nosotros no actuemos como el señor que daña el bosque. E6: a mí no me gustó porque ese señor tiró basura y con eso puede hacer morir una mata o algo. E7: la enseñanza que me dejó a mí fue que hay que respetar lo que no es nuestro ya que ese lugar era de los árboles no del hombre.</p> <p>Tomados de: Viñeta 3, 15 de mayo de 2015</p>	<p>Tal y como se evidencia en cada uno de los registros, la pregunta se convierte en la estrategia discursiva más utilizada por las maestras y las estudiantes. Podemos observar que en su mayoría, las preguntas están referidas a indagar por términos o expresiones que iban apareciendo en el transcurso de las lecturas y a su vez están formuladas como requerimientos que tenían la intención de que las estudiantes construyeran, desde sus saberes, y en sus propias palabras, el concepto, el significado y mejor aún el sentido de cada término y expresión que iba surgiendo.</p> <p>Respecto a las preguntas podemos decir también que se usan para estimular el pensamiento de las estudiantes y para desarrollar procesos cognitivos que implican la selección, la asociación de términos con experiencias cotidianas y la organización de esa información para finalmente construir y dar a conocer el significado personal de las palabras por las que se pregunta.</p> <p>A nivel de lo discursivo, las preguntas suscitan la participación y la escucha de las estudiantes y a su vez les permite ampliar la función comunicativa de las mismas, es decir, darse cuenta e identificar cuándo, sobre qué y para qué se pregunta. También les permite a las estudiantes conocer el proceso de alternancia de los turnos al hablar gracias al binomio pregunta-respuesta.</p> <p>Se propicia además el desarrollo del lenguaje en las estudiantes en el sentido de que construyen y apropian el significado de palabras, amplían su vocabulario.</p> <p>A su vez, el proceso de enseñanza aprendizaje está mediado por el constructivismo ya que las profesoras orientan a las estudiantes a que construyan sus propios conocimientos, sus propias versiones sobre las palabras. Las estudiantes se vuelven artífices de su propia formación, son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que no se desconocen sus opiniones.</p> <p>Ahora bien, los diálogos suscitados por las preguntas tanto de las maestras como de las estudiantes son diversos: en algunos se discute o mejor aún se negocia y se aclara el significado de algún término o palabra cuando la definición que han dado es</p>
<p>Mariposas amarillas de Ana Cristina González Rojas y</p>	<p>E3: quiénes tienen más imaginación ¿los niños o los adultos? E6: = ¡los niños tienen más imaginación que los</p>	

<p>Ana María Cristina Pusi Vivas.</p>	<p>adultos porque son capaces de inventar cosas!= PG: ¿qué es el lomo? E2: = es como una nubecita= E1: =¡no!, el lomo es esto [y se tocó la espalda] PP: los animalitos tienen lomo, nosotros tenemos espalda.</p> <p>PG: ¿quién sabe qué es un capullo? E2: =una cama pero toda encerrada como un círculo.= E1: cuando un gusano está a punto de ser una mariposa se mete en el capullo y duerme. E3: los capullos esperan varios años para ser una mariposa. E4: es como una casita peludita en forma de círculo. PP: tienen razón, la forma del capullo es como la de un cilindro de gas, solo que es más pequeño.</p> <p>PG: ¿cómo les pareció el cuento? E3: = ¡tiene dibujos bonitos y dice cosas chistosas!= E1: ¡bonito porque salieron las mariposas! E4: bonito porque las profes dibujaron bonito E5: el sol estornudo y le salieron capullos y después salieron las mariposas E2: el cuento nos enseñó a advertirle a otras personas lo que va a pasar E6: ¡sí! Nos enseñó cosas que uno debe hacer, por ejemplo obedecer a la mamá, cuando la mamá le habla a uno es por un bien. E7: =y no solo a la mamá sino a todas las personas que nos quieren= E8: el cuento nos enseñó a que la hermana cuida al hermano. E9: el sol cuidó sus gotitas de saliva porque esas gotitas eran capullos.</p> <p>Tomados de: Viñeta 4, 22 de mayo de 2015</p>	<p>errada o no concuerda con lo que significa en contexto, determinada palabra o expresión, en otros, la pregunta y las respuestas a la misma generan dudas y más preguntas por parte de las estudiantes, y la discusión se centra en aclararlas al instante. Hay diálogos en los que la pregunta desata la opinión, es decir motiva a las estudiantes a expresar lo que piensan y sienten, esto se hace evidente cuando se les pregunta ¿cómo les pareció el cuento? ¿Qué les enseñó? Y en la mayoría de las respuestas a estas preguntas se observa un contenido moral, de obedecer, de cuidar, de identificar qué es lo bueno y qué es lo malo, qué se debe o no se debe hacer, que marcan las pautas de comportamiento y de conducta en las estudiantes.</p> <p>Por último se hacen evidentes diálogos en los que la pregunta genera un sinnúmero de intervenciones, una tras de otra, respecto a algún término. Es este tipo de diálogo todas las estudiantes participan, escuchan lo que cada una de sus compañeras quiere decir y esperan su turno para hablar, nadie discute o cuestiona las intervenciones, respetan lo que cada quien piensa sobre determinada palabra.</p> <p>Ahora bien, los diálogos expuestos permiten evidenciar que las maestras a la luz de las lecturas regalo, construyeron un espacio con las condiciones necesarias para que las niñas vivieran la lectura, jugaran con el lenguaje, construyeran, inventaran, y en general fortalecieran su imaginación y creatividad.</p>
<p>El gigante egoísta de Oscar Wilde.</p>	<p>E3: ¿por qué es egoísta? PP: [mira a las estudiantes y le da risa] ahora que escuchemos el cuento nos vamos a dar cuenta de por qué es egoísta E1: yo sé qué es ser egoísta. Es como alguien tiene una muñeca y la otra está celosa porque la quiere tener. E2: una amiga no trae lonchera y la otra no le comparte. E4: [mira a sus compañeras] es cuando alguien trae juguetes y tiene zapatos bien bonitos y nunca los presta. E5: [mira a PP Y A PG] egoísta es el que le dice a una niña que vamos a salir mañana y sale con otra niña, y resulta que ella le va a decir y él no se acuerda. PG: ¡muy bien!, una persona egoísta es alguien que no comparte, debemos evitar ser así.</p> <p>PP: ¿ustedes saben qué es un jilguero? E1: ¡es un señor que anda con una flauta! [risas de las estudiantes] PG: [risa] no, un jilguero es un pajarito que canta muy bonito.</p> <p>PG: ¿qué quiere decir la palabra cólera? E3: =alguien que está muy feliz= PG: bueno, la cólera puede ser una enfermedad del estómago pero en este caso se refiere a un sentimiento de rabia, de ira. E3: = ¿Qué es la ira?= E4: es como sentir rabia E5: [mira a E3] es que ira y rabia son palabras parecidas.</p> <p>Tomados de: Viñeta 5: 29 de mayo de 2015.</p>	<p>La pregunta se convierte en posibilitadora de diálogo entre maestras y estudiantes y por consiguiente en el pretexto para generar interacción, dicha interacción social: Hace posible la explicitación, sustentación y argumentación en torno a un tópico y en este sentido, la contrastación de diferentes posiciones genera el desequilibrio que permite el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Rincón, Lozano, Sierra, Zuluaga y López, (2005) p. 16</p> <p>En términos de Vygostky el individuo está determinado por la interacciones sociales, en ese sentido creemos que la pregunta dentro del aula, como en este caso, se convierte en una herramienta que favorece procesos de análisis, comparación y contrastación en las estudiantes.</p> <p>Para terminar la interpretación de esta categoría, podemos decir que se construyó un escenario de aprendizaje cooperativo definido según Hiltz y Turoff, (1993) como:</p> <p>Un proceso que enfatiza el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa</p>

		<p>y la interacción tanto de estudiantes como de profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por lo tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que facilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.</p> <p>Esto debido a que en los diálogos se evidencia que las intervenciones tanto de las estudiantes como de las maestras sirvieron para construir definiciones, aclarar dudas, negociar conceptos y en general construir conocimientos en colectivo.</p>
--	--	--

5.1.3 Me aventuro a definir el mundo

Al analizar los registros referidos a los ejercicios de lecturas gratis, expuestos en la tabla anterior, nos encontramos con una segunda categoría que hemos denominado me aventuro a definir el mundo, relacionada con las definiciones o mejor las conceptualizaciones que hicieron las estudiantes en torno a muchos términos presentes en las lecturas –en su mayoría cuentos- leídas en voz alta. Estas definiciones que surgían de manera espontánea luego de que se les preguntara por algún término o palabra, no solo contribuyeron en la comprensión de los textos leídos sino que además hicieron más fácil la comprensión de términos al interior del grupo de estudiantes, ya que estaban definidos en sus propias palabras.

Los siguientes fragmentos de algunos registros de clase muestran algunas definiciones realizadas por las estudiantes:

PG: ¿qué es una col?

E1: [levanta la mano] =algo muy duro de arrancar que se vende en la galería.=

PG: ¿Qué es un búho para ustedes?

E1: =es un animalito que puede volar=

E2: | es como un águila o un pájaro que solo anda de noche.

E3: | es como una paloma despierta

E4: | es un animal que vuela en las noches y duerme todo el día.

E5: | un día fui a la finca y es que los búhos son como los murciélagos, se duermen en el día y despiertan en la noche.

PG: ¿Qué es una puesta de sol?

E1: [levanta la mano] =es cuando está oscuro, el sol está lejos y las flores empiezan a botar su aroma.=

Tomados de: Viñeta 3, 15 de mayo de 2015

PG: ¿qué es el lomo?

E2: = es como una nubecita=

E1: = ¡no!, el lomo es esto [y se tocó la espalda]

PP: | los animalitos tienen lomo, nosotros tenemos espalda.

PG: ¿quién sabe qué es un capullo?

E2: =una cama pero toda encerrada como un círculo.=

E1: | cuando un gusano está a punto de ser una mariposa se mete en el capullo y duerme.

E3: | los capullos esperan varios años para ser una mariposa.

E4: | es como una casita peludita en forma de círculo.

PP: | tienen razón, la forma del capullo es como la de un cilindro de gas, solo que es más pequeño.

Tomados de: Viñeta 4, 22 de mayo de 2015

E3: | ¿por qué es egoísta?

PP: [mira a las estudiantes y le da risa] ahora que escuchemos el cuento nos vamos a dar cuenta de por qué es egoísta

E1: | yo sé qué es ser egoísta. | Es como alguien tiene una muñeca y la otra está celosa porque la quiere tener.

E2: una amiga no trae lonchera y la otra no le comparte.

E4: [mira a sus compañeras] | es cuando alguien trae juguetes y tiene zapatos bien bonitos y nunca los presta.

E5: [mira a PP Y A PG] | egoísta es el que le dice a una niña que vamos a salir mañana y sale con otra niña, y resulta que ella le va a decir y él no se acuerda.

PG: ¡muy bien!, una persona egoísta es alguien que no comparte, debemos evitar ser así.

Tomado de: Viñeta 5: 29 de mayo de 2015.

Al respecto de estos registros podemos decir que hay una diversidad a la hora de definir los términos y que las estudiantes sueltan las definiciones tal y como las piensan. Cada una de ellas hace o construye su definición sobre determinado término o palabra partiendo de lo que cree pero específicamente desde lo que ha visto en el contexto en el que ha crecido y de acuerdo a la

experiencia que ha tenido con esa palabra a lo largo de su vida. Se puede apreciar que recurren al referente (significado, imagen) que tienen de la palabra en la realidad cotidiana.

Dentro de las definiciones hechas por las estudiantes también se aprecian dos aspectos fundamentales: el primero que se apoyan en comparaciones y asociaciones con otros animales o cosas que posean características comunes con el término o la palabra por la que se les pregunte. Esto se evidencia en el momento en el que se les pide a las estudiantes que den un concepto de la palabra “búho” y responden diciendo que estos animales son como los murciélagos porque duermen en el día y despiertan en la noche. La capacidad de síntesis, la lógica y la eficacia en las definiciones de las niñas es muy notoria. Y el segundo que son definiciones reveladoras, dado a que en ellas se puede apreciar el estado actual de las cosas que suceden en su contexto.

En los registros citados también se evidencia lo que Javier Naranjo dijo en una entrevista que le realizó “Universia” en el año 2013: “lo niños son capaces de crear definiciones potentes, poéticas y reveladoras”. Porque en ellas se evidencia de alguna manera cómo se sienten, cómo perciben las cosas y la visión que tienen del mundo y la forma en la que lo leen, que resulta ser sencilla, transparente y sincera.

En definitiva, cada una de las definiciones hechas por las estudiantes, nos permiten concluir que logramos fortalecer la Competencia Comunicativa y dentro de ella la Competencia Literaria y la Competencia poética (MEN, 1998. P. 51) en el sentido de que las estudiantes, a partir de una experiencia de lectura literaria, construyeron sus propios conceptos, es decir, pusieron en juego su capacidad para inventar otros mundos posibles a través del Lenguaje, su imaginación y experiencias de vida.

5.1.4 Momentos de plop en el discurso de las maestras. “*Gajes del oficio*”

El nombre de esta categoría surge como el producto del análisis y reflexión en las falencias que se encontraron en el discurso de las maestras en los momentos de socializar o explicar a las estudiantes alguna actividad o concepto desconocido para ellas. La palabra *plop* se retoma de la historieta de un personaje llamado “Condorito” donde cada vez que se dice o hace algo absurdo otro personaje de la historieta se cae de espaldas y la onomatopeya que se da a esta acción es: *plop*. Es por esto que con este título se quiere resaltar dónde surgen las falencias en el discurso docente que manejan las maestras investigadoras y como este afecta el proceso investigativo.

Para tener en cuenta el análisis de esta categoría es necesario recordar que la Competencia Comunicativa según Dell Hymes es la capacidad que tiene una persona para comunicarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, es decir, en palabras de D. Hymes:

“La competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.” Centro Virtual Cervantes (1997).

Si se tiene en cuenta la anterior cita, se puede decir que los procesos comunicativos de las maestras, deben tener siempre en cuenta el contexto social de las estudiantes para lograr a través del discurso aclarar las dudas y fomentar el fortalecimiento de la competencia comunicativa; de lo contrario hacer un uso inadecuado de dicha competencia, del saber que decir y como decir, puede ocasionar confusión en el proceso de aprendizaje de los estudiantes lo cual se puede evidenciar en el siguiente registro:

PP: ¿Ustedes saben que es un higo?

E4: = ¡no! =

PP: ¿ustedes saben que es un higo? |les cuento que si|

E2: ¡hígado!

PP: [risa] |no señorita| ¿Quién de aquí come brevas en diciembre? en la noche buena, |brevas|

E1: = ¿brevas? =

PP: [mira a las estudiantes] |cuando les dan el plato de noche buena, en el plato, ahí viene una bolita que es así [forma un círculo con sus dedos]

E3: |negrita|

PP: ¡eso!, eso es un higo

E2: [¿mmmm?]

PP: = cuando en diciembre les den un plato de noche buena van a ver que en el plato trae dulce, rosquilla, limones, papaya =

E3: ahhhhh siiii::

PP: =una bolita negra redondita, esa breva es un higo | eso es un higo|

E3: y ¡sabe rico!

PP: si ven que ustedes si saben que es un higo | sí sabe rico|

E5: ¡y a mí me gusta!

Tomado de viñeta 8: 17 de julio de 2015

Al parecer, la maestra quiso rescatar la posibilidad de que las niñas conocen un higo pero no logro dar claridad a este concepto pues no se apoyó en una definición más clara ni en imágenes que faciliten el reconocimiento de que las estudiantes si han visto un higo en un “plato de noche buena”, esto también se hace evidente en las escasas intervenciones de las estudiantes y en que solo dos estudiantes participaron reiterativamente en ese momento de socialización del fragmento del cuento de “Platero y yo”. Esta situación se presta para entrever una situación donde los conceptos que se querían manejar no fueron abordados correctamente lo cual causo entre las estudiantes un posible desinterés de participar en la viñeta puesto que no entendieron el concepto de higo.

Ahora bien, en los diálogos del registro citado arriba, también se percibe que la maestra se dirige a las estudiantes de una manera afectuosa, lo cual se puede considerar como un punto a favor,

puesto que a través del lenguaje verbal y no verbal que ella usa para captar la atención de las estudiantes, está tejiendo un vínculo afectivo con las niñas dado que, les genera confianza entre sí, además de lograr un ambiente en el salón el cual se torne cálido; por lo tanto, respecto a la relación afectiva que se teje entre el alumno y el maestro se puede decir que:

En la clase escolar hay un clima o atmosfera transferencial dada por el vínculo profesor-alumno. (...) el docente se expone al pronunciar sus primeras palabras ante la mirada de los alumnos. Sus comportamientos, su cuerpo expuesto es ampliamente responsable del clima que va a crearse. Los alumnos pueden reaccionar, pero es el profesor quien abre el juego. Está obligado a ser el primero. Blanchard (1986) citado por Keil Graciela (2011, p. 9)

Para sustentar por último, con una evidencia los lazos de aprecio que hay entre las maestras y las estudiantes y de los cual hace referencia Blanchard se trae a mención el siguiente registro:

PP: = ¡Corazón debes leer un poquitico más durito! [mira a las estudiantes] |les recomiendo leer un poquito más durito y no se preocupen que aquí estamos para aprender a leer y escribir y para mejorar y las que ya leen y escriben mejor van a mejorar mucho más| Listo, duro ¿no? |Empieza ahí| [señala con el dedo la parte de que debe leer la estudiante]

Tomado de: Viñeta 8: 17 de julio de 2015

Si bien, se puede notar que el dialogo de la maestra se sitúa en un espacio donde lo afectivo está presente, hay que resaltar que una dificultad de recurrir a constantes expresiones de afecto hacen que el sentido de lo que se desea decir se pierde puesto que la maestra intenta ser delicada y no herir a las niñas que aún no leen bien; esto según lo que se percibe en el enunciado “*y las que leen y escriben mejor van a mejorar mucho más*”.

Finalmente y por el momento a manera de resultado se podría decir que teniendo en cuenta la pregunta: “¿Cómo la realización de historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído fortalecen la Competencia Comunicativa con las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, periodo 2015-2016?” La Competencia Comunicativa si se fortaleció porque un elemento clave para iniciar un proceso de fortalecimiento de alguna capacidad que tiene los estudiantes tiene que ver con estrategias que implemente el docente las cuales logren ganar la confianza de las niñas con las profesoras y entre ellas mismas para que así, puedan hacer uso adecuado de sus capacidades y habilidades comunicativas.

5.2 HADAS AZULES: LA EXPERIENCIA DE DARLE VIDA A LAS HISTORIETAS.

En esta categoría que debe su nombre al personajes del hada azul que en el cuento de Pinocho es la que lo convierte en un niño de verdad y en general es la que le da “vida” que es análogo a lo que nosotras junto con las estudiantes pretendíamos hacer con las historietas, se analiza el proceso de producción de caricaturas propias por parte de las estudiantes, y la lectura y representación de las historietas o caricaturas llevadas al aula de clase. Dentro de esta categoría hallamos una subcategoría que hemos denominado: “**yo soy Mafalda y tú Libertad**”: **evidencias del trabajo en equipo.**

5.2.1 “Yo soy *Mafalda* y tú eres *Libertad*”: evidencias del trabajo en equipo.

En esta categoría se quiere resaltar el papel de las niñas en el proceso de aprendizaje de ellas mismas y de sus compañeras, es por eso que se denominó este apartado: “Yo soy Mafalda y tú eres Libertad: evidencias del trabajo en equipo” porque a lo largo de todo el proceso de ejecución de la PPI se observó entre las estudiantes el valor del compañerismo y de la solidaridad lo cual

les permitió aportar al aprendizaje de sus compañeras como al de ellas mismas y de esa manera lograr juntas darle vida a las historietas no solo en los audios que se grabaron sino que también en los lazos de amistad y de colaboración que entre ellas surgieron.

Para iniciar el análisis de esta categoría es necesario tener en cuenta que el trabajo cooperativo o colaborativo permite que los estudiantes cumplan un rol principal en su aprendizaje como en el de sus compañeros, puesto que se intercambian ideas, habilidades comunicativas y sociales lo cual les permite adquirir y a la vez fortalecer los conocimientos. La anterior afirmación se apoya en la teoría del psicólogo Lev Vygotsky quien plantea que:

“Existe un nexo entre la interacción social y el desarrollo cognitivo del individuo, esta premisa conceptual se deriva de su teoría de la “zona de desarrollo próximo”, la cual ha sido definida como: la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o bajo la colaboración de otro compañero más capaz” Aprendizaje Colaborativo (S, f)

Si se tiene en cuenta la anterior cita, se puede decir que el aprendizaje de los estudiantes y el fortalecimiento del mismo no debe limitarse a que gire en torno a una sola figura que sería la del maestro, sino que este se puede dar y fortalecer en un trato constante y permanente de los mismos estudiantes, donde el apoyo de ellos a reforzar los contenidos o conocimientos de sus compañeros sirva para que se fortalezca el conocimiento. Lo anterior se puede demostrar en los siguientes registros que son la evidencia del trabajo colaborativo que las estudiantes de forma natural hicieron entre sí.

E1: ¿cómo lo vas a hacer?| ¿Me puedes ayudar?| no se hacer burros|

E2: ¿puedo pintar mi burrito de café?

P1: ¡si claro! La idea es que lo hagan bien bonito.

Tomado de: Viñeta 8, 17 de julio de 2015

Tal parece que las estudiantes poseen y desarrollan la capacidad de colaboración lo cual les permite ganar autoconfianza, jalonar su aprendizaje y el de las demás; así mismo, en el discurso que manejan las docentes se puede percibir que ellas dejan que entre las estudiantes se ayuden para que alcancen sus propósitos como el grupo que son cuando una estudiante pregunta de qué color puede pintar el burro la maestra dice a todas que la idea es que lo hagan bonito.

Finalmente, respecto a la pregunta de investigación: ¿Cómo la estrategia didáctica Historietas vivas: una posibilidad de imaginar con el oído fortalece la Competencia Comunicativa en las estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, periodo 2015-2016?, tendremos que afirmar que es a través del trabajo cooperativo que se contribuye al fortalecimiento de dicha competencia, cuando hay un desarrollo de los elementos que estructuran la manera correcta de vivir en sociedad: compañerismo, solidaridad, empatía hacia la compañerita que presenta dificultades lo cual potencia los procesos comunicativos.

5.2.2 De cómo las estudiantes realizaron sus propias historietas

En esta categoría se analizará el proceso de las estudiantes con relación a la producción de sus propias historietas, se analizará cuáles son las temáticas comunes de las mismas, cómo juegan las estudiantes con una temática dada, cuáles son los espacios, lugares y objetos que las niñas escogen para que aparezcan en ellas y a su vez, cómo influye la presentación de ejemplos elaborados por las propias maestras sobre lo que se les está motivando a crear. Además, se indicará qué significado tiene para la enseñanza- aprendizaje enseñar a partir del ejemplo y la

elección e incorporación de dichos “elementos de creación o producción” que hacen las estudiantes. Este proceso de crear a partir ejemplos o de proponer temáticas, espacios, lugares y objetos para darle vida a una historieta es lo que se conoce como crear, que según el diccionario de la Real Academia Española se define como “*Establecer, fundar, introducir por vez primera algo; hacerlo nacer o darle vida...*”

Hubo dos formas de dinamizar la producción de historietas: a partir de un tema de libre escogencia y del agrado de cada una de las estudiantes, y a través de ejemplos creados por las propias educadoras.

- Ejemplos motivadores de diálogo y de creación de historietas: una herramienta que trató de hacerse transversal en la producción de historietas fueron los ejemplos escritos elaborados por las educadoras, sobre el ejercicio que se les proponía realizar a las estudiantes. Si se les pedía que escribieran una historieta a partir de un tema libre o teniendo en cuenta su juguete favorito, las maestras creábamos previo a la Viñeta nuestra propia historieta teniendo en cuenta esas condiciones, para luego mostrarla y leerla en voz alta. El objetivo era que las estudiantes convirtieran nuestras historietas como referentes para elaborar las suyas. Algunas de las historietas realizadas fueron las siguientes (junto a cada fotografía aparece un cuadro de texto en el que se transcribió los diálogos de las historietas hechas por las estudiantes):

**Viñeta 1:**

-Personaje 1: ¡feliz cumpleaños hija! Te doy el regalo para que lo lleves puesto a la escuela.

-Personaje 2: ¿en serio? ¡Gracias papi!

Viñeta 2:

-Personaje 2: ¡yupiiii! Mi primer reloj

Viñeta 3:

[Suena el timbre del salón]

-personaje 2: hola chicas, miren lo que mi papá me regaló de cumpleaños [muestra su reloj de mano]

-personaje 3: [mira al personaje 2] está muy bonito, yo también quiero uno cuando cumpla años. Le diré a mi papá que me compre uno igualito.

Viñeta 4:

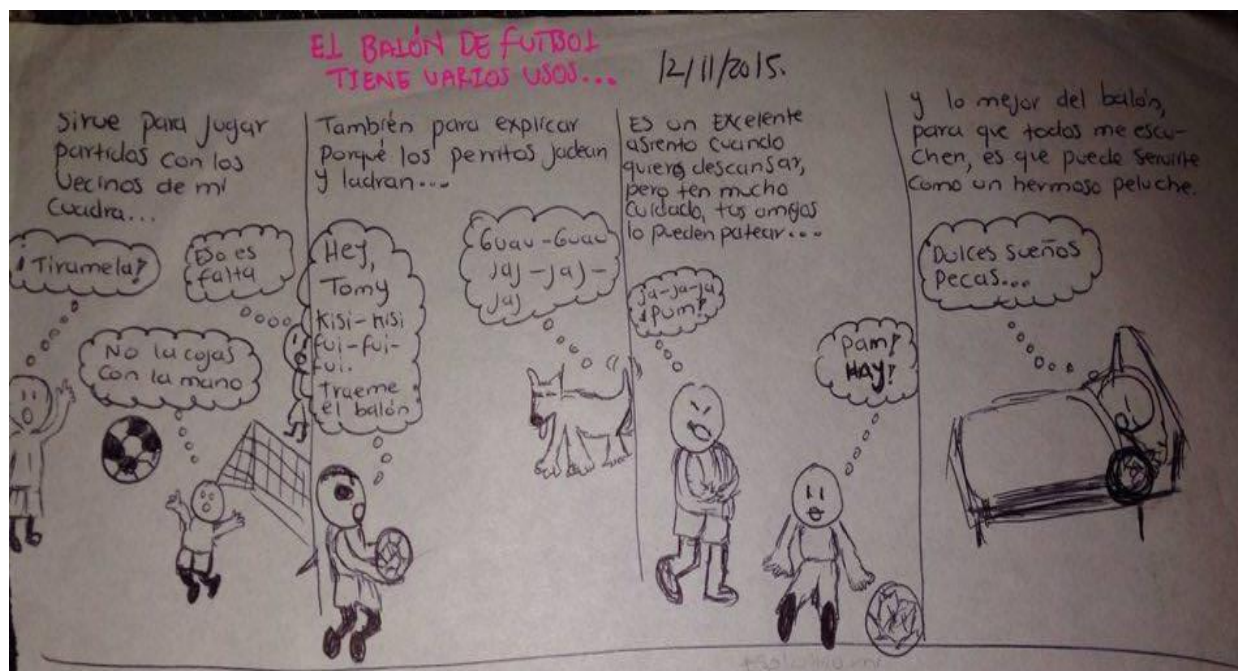
Personaje 2: mira Mayu muestra su reloj de mano] ¿no te emociona que yo tenga un reloj? Mira sus colores, ¡es fantástico!

Personaje 4: ¡claro! Tu reloj es increíble, pero, [ummmm] ¿me puedes decir qué hora es?

Viñeta 5:

-personaje 2: eehh. Oye cálmate, eres una aguafiestas dije que era mi primer reloj.

-Personaje 4: [corre la silla en la que estaba sentado y se retira]



EL BALÓN DE FÚTBOL TIENE VARIOS USOS...

Viñeta 1:

Sirve para jugar partidos con los vecinos de mi cuadra...

Personaje 1: ¡tíramela!

Personaje 2: no la cojas con la mano

Personaje 3: eso es falta

Viñeta 2:

También para explicar por qué los perritos jadean y ladran...

Personaje 2: Hey Tomy | kisi, kisi. Kisi | fui, fui, fui | tráeme el balón.

Personaje 4: ¡guau, guau! Jaj, jaj, jaj

Viñeta 3:

Es un excelente asiento cuando quiero descansar, pero ten mucho cuidado, tus amigos lo pueden patear...

Personaje 1: ia. ia. ia ¡pum!

Haber realizado nuestros propios ejemplos sobre los ejercicios que se le solicitaba hacer a las estudiantes nos permitió identificar tres aspectos: el primero, que al mostrar las historietas a las estudiantes y al leerlas en voz alta haciendo un uso adecuado de la entonación y de los sonidos que en ellas aparecen, les permite vivirlas, imaginar su historia en tanto las van escuchando; a su vez, su lectura en voz alta suscita de manera espontánea las opiniones de las estudiantes frente al tema de la historieta que se les lee. Esto ocurrió con la segunda caricatura que tiene por título “El balón de fútbol tiene varios usos” que fue elaborada teniendo en cuenta el juguete favorito de una

de las profesoras y que coincidió con el juguete favorito de una de las estudiantes, que mientras la escuchaba iba diciendo:



E1: = f ¡eso lo hizo mi primo!
[Señala la tercera viñeta de la historieta] me caí en el pasto y me pegué un totazo en la cabeza.=
(registro N° 21, 2/11/2015)

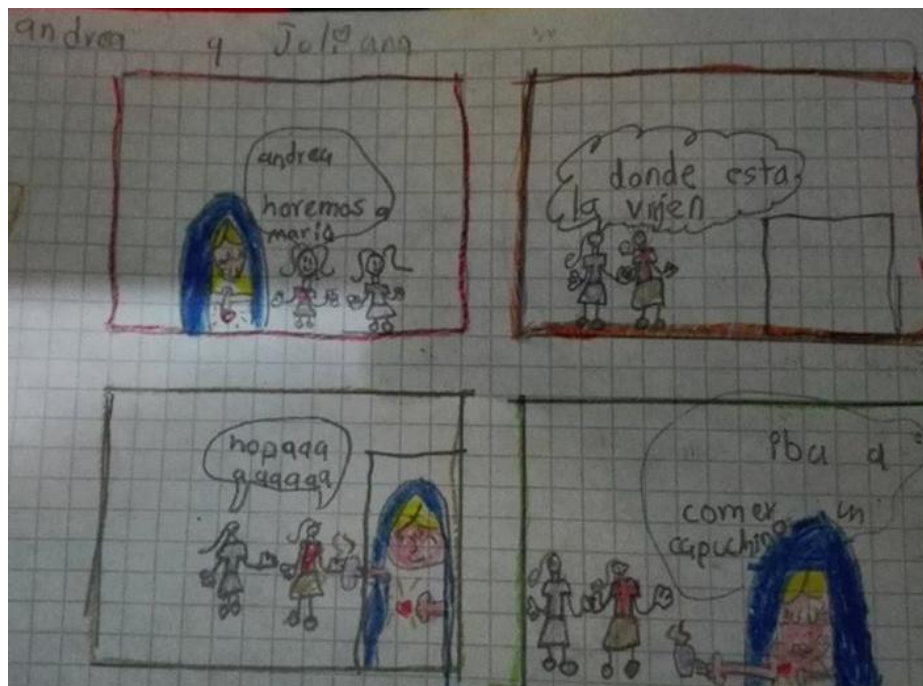
E1: = f ¡Ay profes! [Mira a las profesoras] nos parecemos mucho en todo lo que nos pasa con el balón, tenemos historias parecidas.= (registro N° 21, 2/11/2015)

A propósito de lo anterior podemos decir que la experiencia de las lecturas en voz alta sobre los textos narrativos (caricaturas) deja ver que las estudiantes se ven reflejadas en ellos porque retratan o representan situaciones reales, mostrando objetos que están inmersos en el contexto del que hacen parte.

Para concluir, creemos que como educadoras del Lenguaje, la elaboración de nuestros propios materiales y nuestros propios textos (caricatura, cuentos) es consecuente con lo que plantea Ferreiro (2016) “primero hay que enseñar algo acerca de lo que es la escritura y para qué sirve. El maestro tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura...Más que una maestra que empieza a enseñar, necesitan una maestra que les muestre qué quiere decir saber leer y escribir” p. 1

- **Elaboración de historietas a partir de un tema de libre escogencia:** el análisis realizado a esta parte lo hicimos teniendo en cuenta los temas de las historietas, los elementos fundamentales de la narración y de las historietas, la estructura que proponen las estudiantes (inicio, nudo, desenlace) y el uso de los diferentes signos de expresión y admiración, onomatopeyas, para hacer más expresivo el diálogo entre personajes.

En términos de los temas escogidos por las estudiantes para realizar su historieta de libre escogencia encontramos que los más recurrentes estaban relacionados con lo religioso. Como se evidencia en las siguientes fotos (dentro del cuadro de texto anexo a las fotografías se han transcrito tal cual, los diálogos de las viñetas de cada caricatura, elaborada por las estudiantes):



Viñeta 1:

Personaje 1: Andrea horemos a maria.

Viñeta 2:

Personaje 2: donde está la virjen

Viñeta 3:

Ambos personajes: haaaaa aaaaaa.

Viñeta 4:

Personaje 3: iba a comer un capuchino.



Yo María y Jesús

Viñeta 1:

Personaje 1: hola María

Personaje 2: hola Aleja

Viñeta 2:

Personaje 1: ¿qué haces?

Personaje 2: ¿yo?

Viñeta 3:

Personaje 1: yo sé que estás escondiendo algo

Personaje 2: está bien

Viñeta 4:

Personaje 1: decime qué

Personajes 2: es que tengo un bebé

Viñeta 5:

Personaje 1: y como se llama

Personaje 2: se llama Jesús

En cuanto a lo religioso prima la figura de la virgen María. En estas caricaturas se evidencia que las niñas retratan temas de su cotidianidad y de lo que viven en la Institución Educativa pues una de sus características principales es que es de carácter religioso y su nombre está inspirado en una de las advocaciones de la virgen María “Nuestra Señora del Carmen”. Esta influencia del contexto en los escritos de las estudiantes nos muestra que evidentemente el Lenguaje se da en la

interacción social de ahí que Vygotsky: 2000 citado por Rincón, Lozano y otros, 2005. Exprese que “el Lenguaje es una actividad específicamente humana de carácter intencional, voluntario, autorregulado y que se da en contextos de interacción”.

En términos de los elementos que componen una historieta, se evidencia por parte de las estudiantes el uso de Viñetas diferenciadas y el uso de bocadillos en los que se contienen los diálogos de cada personaje. Dado a que la Historieta es una “modalidad” de los textos narrativos es decir, textos que sustentan “su peculiar forma de ser en el relato y que tradicionalmente se considera que los elementos que constituyen la esencia misma del relato son: la acción, lo que sucede realmente, los personajes, el ambiente en que tiene lugar la acción” (Álvarez, 1996, p20) observamos en las historietas de las estudiantes que la acción presenta la estructura tradicional de la narración: inicio, presentación de los personajes que por lo general son las mismas estudiantes y un referente del contexto como la virgen María, el nudo y el desenlace. En términos del ambiente, es decir del lugar en el que se desarrolla la acción, observamos que no se dibujan o se describen elementos que expresen en dónde se desarrolla lo contado en la caricatura.

La realización de estas historietas deja ver, también, que la narración hecha por las estudiantes es en primera persona y en ella se pone de manifiesto la presencia de las estudiantes en lo contado:

Autor y protagonista están identificados. Se utiliza cuando el autor narra sus propias vivencias, y testimonios. Es la autobiografía, sea real o ficticia, en donde se funden y confunden las voces del yo/autor con las del yo/protagonista. Álvarez, 2005, p. 31

La elaboración de estas historietas deja ver además que logramos fortalecer la Competencia Comunicativa y dentro de ella la Competencia Literaria y la Competencia poética en el sentido de que las estudiantes, imaginaron, construyeron, inventaron, dieron vida a una historieta convirtiendo un elemento de su contexto o un personaje de su contexto en alguien con quien podían hablar e incluso podía realizar acciones humanas como por ejemplo tomar un capuchino. Una invención que se sale de lo común. Las estudiantes pusieron en juego su capacidad para inventar otros mundos posibles a través del Lenguaje, su imaginación y experiencias de vida. Este proceso creador, según Gianni Rodari (2004) nos permite:

Rechazar esa tradicional oposición entre fantasía y realidad, en la que la realidad significa lo que existe y fantasía aquello que no existe. Esa oposición no tiene sentido. ¿De dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no los tomara, como de hecho hace, de los datos de la experiencia, ya que no entran en la mente más datos que los de la experiencia? La fantasía e imaginación que según Gianni Rodari son sinónimos, se convierten en herramientas, medios para conocer la realidad.

5.2.3 De cómo las estudiantes recrearon y representaron las historietas de Mafalda, Calvin y Hobbes.

En cuanto a la lectura viva y las representaciones que hicieron las estudiantes sobre las tres historietas una de Mafalda y otra de Calvin y Hobbes, podemos decir lo siguiente:

La presentación de un ejemplo por parte de las maestras sobre lo que las estudiantes debían realizar, fue un medio fundamental de motivación, dejaron la timidez a un lado precisamente porque se construyó un ambiente de confianza en el que las profesoras las invitábamos a que no

tuvieran pena de salir en frente a interpretar los personajes les decíamos si nosotras podemos, ustedes también pueden.



Debimos realizar ejercicios de expresión corporal como dinámicas en los que nosotras nos incluíamos y esto ayudo a que las estudiantes fueran perdiendo la pena y ganando confianza, se fueran soltando más en términos expresivos, logramos que se sintieran libres, pero que además disfrutaran, para que todo lo que aprendieran lo fueran aplicando a la lectura de sus caricaturas.




Se construyeron guiones sobre las caricaturas (en los que se le aumentó un narrador y sonidos que debíamos reproducir con el cuerpo) sin perder de vista la caricatura inicial que contiene imágenes, y esto permitió que las estudiantes por sí solas repartieran personajes y leyeran hasta el punto de apropiarse, las líneas del personaje que iban a interpretar en la historieta. En el

trabajo por parejas se evidenció que resolvieron subrayar la parte del personaje que cada una debía interpretar, esto para identificarse pero también para marcar el orden de las intervenciones.

Valentina y mariam

¿HAY MOLDES PARA NUBES?

-guion de teatro-



Valen -Manuela: guau! Mamá, no me dijiste que el cielo tiene un programa de caricaturas para los niños.

Mariam - Mamá: ~~(se le cayó encima a ver a su hija, al parecer no lo había visto bien)~~ disculpa hija, ¿qué dijiste?

Valen - Manuela: con que bastones y ballenas ¡ja! ahí hay un perrito, hay... se parece a Chuspi... ¡Hay por Dios! ¿Ese es un fantasma? Esto sí que es interesante ~~(se le cayó encima a ver a su hija, al parecer no lo había visto bien)~~ ¡Maaamaaaa!

Mariam - Mamá: ¿qué te pasa Manuela! ¿Te picó una hormiga? Te dije que no te alejaras tanto de dónde estábamos, no me haces caso.

Valen -Manuela: no fue ninguna hormiga mami, solo quiero preguntarte algo.

Mariam -Mamá: si, dime.

Valen - Manuela: ¿cómo se hacen las nubes? ¿Tú crees que las hacen utilizando moldes de figuritas, como los que tenemos en la casa para hacer chocolates?

Mariam - Mamá: ehhh! No estoy muy segura de lo que dices, pero ¿por qué me preguntas eso?

Valen - Manuela: ehhh! No, por nada, no importa mami. Creo que esto es algo que solo los niños-as entendemos. Tú por lo pronto sigueme trayendo al parque para que yo pueda seguir mirando las nubes y el cielo.

Todas trabajaron en la construcción de sus personajes partiendo de las imágenes de las historietas puestas en el guion. Si debían gritar, mostrar una tonalidad disgustada, trabajaban el gesto, con ayuda nuestra. El hecho de realizar esos gestos nos permitió comprender que las estudiantes entendieron la importancia de los mismos, no solo a la hora de leer y de interpretar una imagen

sino a la hora de hablar porque la caricatura representa una especie de diálogo, de conversación, de discurso al que uno le da vida cuando lo lee.

Durante la representación de las caricaturas, luego de varios ensayos, logramos evidenciar que algunas estudiantes resolvieron leer pero que esa lectura ya no era pausada y fragmentada sino fluida, de modo que se mejoró en ese aspecto. La lectura fluida en términos de la representación de las caricatura fue importante debido a que así se les podía entender qué era lo que querían comunicar como uno de los personajes de la caricatura, además podían realizar los gestos y concentrarse en los tonos de voz. También evidenciamos que hubo estudiantes que se aprendieron la línea del personaje que estaban representando, aprenderse de memoria las líneas les ayudó a concentrarse en la actuación de los personajes imitando las acciones que sobre ellos se exponían en la caricatura. La representación de caricaturas nos ayudó a trabajar con las estudiantes el respeto por los turnos al hablar y para escucharse, ya que en el ejercicio mientras un “personaje” hablaba, el otro guardaba silencio y estaba pendiente de su intervención. El público que eran las mismas estudiantes, guardaban silencio para apreciar la representación de las historietas de sus compañeras. Las mismas estudiantes dependiendo de los sonidos que se especificaran en el guion de la historieta inventaban los sonidos.

CONCLUSIONES

- Gracias a las lecturas gratis se logró despertar en las estudiantes el gusto por la lectura, pues ellas ya llevaban cuentos para que fueran leídos en clases y pedían con insistencia que se les permitiera leer públicamente; además las temáticas de los textos trabajados en clase les motivo a expresar sus ideas con libertad pues los temas eran de sus intereses.
- Las profesoras adquirieron la cualidad de hacer dramatizados frente a las estudiantes sin ningún tipo de vergüenza; esto dio confianza a las niñas y las impulso a dramatizar y hablar públicamente.
- Los trabajos en parejas para elaborar las historietas fue clave para que las estudiantes derribaran todo tipo de diferencias ya sea porque son de grados diferentes o por los rendimientos académicos. En el salón surgió un ambiente de compañerismo y solidaridad entre ellas.
- Iniciar nuestra práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa nuestra señora del Carmen se dificultó mucho puesto que debido a los compromisos de la rectora, las cartas que habíamos elaborado para los padres de familia solicitando su autorización para que pudiéramos trabajar con sus hijas, se demoraron casi un mes para ser entregadas (nos atrasamos). Esta situación nos hizo considerar la opción de cambiar de colegio y ello implicaba de alguna manera perder gran parte del trabajo que habíamos hecho.
- Responder a las preguntas inesperadas que nos hacen las estudiantes en el desarrollo de las clases, se convirtió de alguna manera en una dificultad ya sea porque a veces no sabíamos o no teníamos información sobre las cosas o términos que nos preguntaban o

porque aunque sabemos, nos resulta complicado responderles utilizando un lenguaje entendible para ellas.

- Podemos decir que en su mayoría logramos fortalecer la Competencia Comunicativa de las estudiantes del grado segundo, las actividades hechas a través de la caricaturas nos permitieron motivar a las estudiantes a la participación sin ningún temor, a escribir partiendo de lo que conocen y a crear e inventar mundos posibles, más allá de la realidad, fortalecieron su competencia literaria y poética.

SUGERENCIAS

- Si se tiene de base una estrategia pedagógica para desarrollar el proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa, es importante que se tenga en cuenta en las actividades programadas para llevar a cabo en cada una de las clases con las estudiantes. esto lo decimos porque inicialmente una de los objetivos de nuestro proyecto era la grabación de historietas a manera de audio, sin embargo lo perdimos de vista en el transcurso del trabajo, solo grabamos un audio y ello impidió que se convirtiera en un patrón o categoría de análisis y a la vez hizo que tuviéramos que modificar varios apartes del trabajo escrito.
- Quienes realizan la práctica pedagógica investigativa deben saber que las dificultades a las que se van a enfrentar son diversas: desde la demora en las Instituciones Educativas para firmar el permiso o solicitud de nuestra práctica en sus instalaciones, la inasistencia de las estudiantes a las clases o Viñetas en nuestro caso, la insatisfacción de las estudiantes con las actividades de clase programadas, hasta la necesidad de dar un giro o de cambiar las secuencias didácticas programadas para cada clase. Es importante saber que trabajamos con seres humanos, con estudiantes cuyo pensamiento no es estático, que están dispuestos a hacer nuevas propuestas a las clases, de modo que el maestro debe estar preparado para esto, deber ser flexible en todo lo que hace.
- En el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa y específicamente en el transcurso de las lecturas regalo pudimos darnos cuenta que hacer preguntas a las estudiantes tales como ¿qué te gustó de cuento? Resulta ser una pregunta muy ambigua en tanto lo que busca es que el estudiante responda indicando todo lo que le gustó de la lectura que se le hizo en voz alta; las preguntas que se hagan deben ser puntuales para suscitar respuestas coherentes, creativas, por ejemplo: ¿por qué crees que el patito era feo?

En general, todos los textos que se les leen a las estudiantes sugieren significados y sentidos de modo que cada vez que el niño o niña haga una inferencia o responda determinada pregunta sobre los mismos, debemos tener en cuenta si lo dicho tiene sentido o si las inferencias son correctas, si no lo son debemos hacérselo saber a los estudiantes, no se debe “tener miedo de corregirlos” no se les puede aceptar “cualquier cosa” porque eso en lugar de formarlos los deformaría. Estamos en una época en la que toda intervención se asume como correcta y puede que tengan significado, pero hay que ver si en verdad lo que las estudiantes dicen tiene sentido en relación con lo que se les lee.

- Una última sugerencia es “honrar la palabra” si como maestras nos comprometemos con las estudiantes a llevar a las clases determinada herramienta de trabajo, por ejemplo, el micrófono, debemos cumplir. Con ello podemos enseñarle a las estudiantes que debemos ser coherentes con lo que decimos y hacemos.

9. BIBLIOGRAFÍA

Escudero, J. M. (1983b). Nuevas reflexiones en torno a los medios de enseñanza.

Revista de Investigación Educativa, 1, 19-44.

ICFES. Colombia en PISA 2009, síntesis de resultados. Impresión Cadena. Bogotá, 2010.

<http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf>

FUNDACIÓN COMPARTIR. ¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de Lengua Castellana? Análisis de las propuestas del premio compartir al maestro. Bogotá D.C. 2015.

<http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf>

PÉREZ, Mauricio. Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?

Revista Javeriana. Bogotá, 2013. <http://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/files/articulo-mauricioperezabril-revista-javeriana-feberero-2013.pdf>

BARRERA, Felipe, MALDONADO, Darío, RODRÍGUEZ, Catherine. Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Universidad del Rosario, Facultad de Economía. Octubre de 2012. http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf

APA. ¿Cómo citar con normas APA? <http://normasapa.com/citas/>

Misrachi, C. y Alliende, F., La historieta como medio educativo y como material de lectura, (Editorial Interamed. OEA, Serie Educativa 38. Chile, 1994), pp. 93-109.

PÉREZ ABRIL, Mauricio. Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana, áreas obligatorias y fundamentales. Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá D.C. 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. MEN. 2006.

PUSIL, Cristina y GONZÁLEZ, Cristina. Diario de campo y Registros de observación. 2014-2015.

JARAMILLO, Adriana y NEGRET, Juan. La Construcción de la Lengua Escrita en el Grado Cero. Documento Complementario al Marcos Generales. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 1991.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. La Lectura y la Escritura como Procesos Transversales en la Escuela. Experiencias Innovadoras en Bogotá. Bogotá, D. C. Colombia. 2009.

ÁLVAREZ, Alexandra. Textos sociolingüísticos. Editorial venezolana C.A. 2007.

Vilar, Josefina, Candela, Sixto, et al., El Sonido de la radio. Ensayo teórico y práctico sobre producción radiofónica, UAM-X, IMER, y Plaza y Janés, México, 1988.

Revista digital para profesionales de la enseñanza. 2009.

PRIETO CASTILLO, Daniel. La Vida Cotidiana Fuente de Producción Radiofónica. Impresiones Artes Gráficas "SILVA". Quito-Ecuador. 1994.

BYRD OROZCO, Alejandro. La Hoja Volandera. Antología Humorística En La Escuela Compendio De Caricaturas (Parte I). México. 2009

LÓPEZ PARRA, Hiader. Un Enfoque Histórico-Hermenéutico Y Crítico-Social En Psicología Y Educación Ambiental. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. 2001.

PLANELLA, Jordi. Pedagogía Y Hermenéutica. Más Allá De Los Datos En La Educación. Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF>

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 45-55. Universidad de la Sabana. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>.

SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá D.C. 1996.

MONTAÑO, Dolores. Unidad Temática: Estrategias Metodológicas de la Investigación Educativa. Material de apoyo al Curso. Popayán. 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estadísticas Sectoriales Educación Básica y Media. Cauca, matrícula por municipio y grado. http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=2&id_categoria=2&nivel=2&dpto=19&mun=&ins=&et=&sede=&consulta_detalle=dpto&consulta=mat grado

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estadísticas Sectoriales Educación Básica y Media. Matrícula por zona. http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=2&id_categoria=2&nivel=2&dpto=19&mun=&ins=&sede=&et=&consulta=mat zona

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, FRANCISCANAS POPAYÁN. Blog. http://franciscanas.edu.co/?page_id=253

NAVIA, Ramiro. Plan Integral Único PIU 2011-2014. Para la Atención a Población en Situación de Desplazamiento Forzado Ubicada en el Municipio de Popayán- Departamento del Cauca. Secretaría de gobierno. 2011.

DIRECCIÓN NACIONAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO. Políticas Educativas Del Ministerio De Educación De Panamá, 2009-2014. http://consulta.meduca.gob.pa/files/general/30_05_2012_Pol%C3%ADticas%20Educativas%20MEDUCA_400_pm.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Circular Externa, Lineamientos para la Formulación de las Jornadas Escolares. Bogotá D.C. 2009. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-207825_archivo_pdf_circular_jornadas_complementarias.pdf

VILORIA, Jorge. Los cómics en el proceso de la escritura: un estudio con niños principiantes desde una perspectiva socio-constructivista. Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, Venezuela. 2007

LUCCI, Marcos. La propuesta de Vygotsky. La psicología sociohistórica. Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Brasil. 2006. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

HILTZ Y TUROFF, 1993, Tomado de “entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. El proyecto GET. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/imagen/evea.htm>

RODARI, Gianni. La imaginación en la literatura infantil. Imaginaria: revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil.2004. <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>

RINCÓN, Claudia, LOZANO, Ivoneth, SIERRA, Martha, ZULUAGA, Zulma, LÓPEZ, Consuelo. Avances en la construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del Lenguaje en su función cognitiva. UNIVALLE, 2005.

CHOIS, Pilar. Sobre la Lectura y la Escritura en la escuela: ¿qué enseñar? UNIVALLE. 2005

TORRES, Daniel. Las configuraciones didácticas y la construcción del Lenguaje escrito en los dos primeros años de escolaridad. UNIVALLE. 2005

Centro Virtual Cervantes. (1997-2016). Competencia Comunicativa. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Aprendizaje Colaborativo/Cooperativo retomado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf

UNIVERSIA, COLOMBIA. "Los niños son capaces de crear definiciones potentes, poéticas y reveladoras", dijo el escritor Javier Naranjo. 2013. <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2013/05/28/1026557/ninos-son-capaces-crear-definiciones-potentes-poeticas-reveladoras-dijo-escriptor-javier-naranjo.pdf>

GLOSAS DIDÁCTICAS. Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. 2005. http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

Wilde, Oscar. El gigante egoísta. www.biblioteca.org.ar/libros/71111.pdf.

Rincón, Claudia, LOZANO Ivoneth, SIERRA, Martha y otros. La didáctica de la Lengua materna – Estado de la discusión en Colombia- Bogotá. 2005.