

**LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, A
PARTIR DEL ANÁLISIS CRÍTICO INTERPRETATIVO DE LOS DIBUJOS
ANIMADOS, COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE
SEMIÓTICO-TEXTUAL**



**Universidad
del Cauca®**

**CINDY VANESSA BERMEO ORDÓÑEZ
BRYAN FRANCISCO BERNAL CALPA
MÓNICA VIVIANA FAJARDO CALDÓN
VALENTINA SÁNCHEZ RUIZ**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA E INGLÉS.**

POPAYÁN

2018

**LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, A
PARTIR DEL ANÁLISIS CRÍTICO INTERPRETATIVO DE LOS DIBUJOS
ANIMADOS, COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE
SEMIÓTICO-TEXTUAL**

**TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA E INGLÉS**

**CINDY VANESSA BERMEO ORDÓÑEZ
BRYAN FRANCISCO BERNAL CALPA
MÓNICA VIVIANA FAJARDO CALDÓN
VALENTINA SÁNCHEZ RUIZ**

DIRECTORA: Mg. ALBA LUCÍA PEDRAZA BOLAÑOS

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA E INGLÉS.**

POPAYÁN

2018

Nota de aceptación

Directora _____

Mg. ALBA LUCÍA PEDRAZA BOLAÑOS

Jurado _____

Dr. LUIS ARLEYO CERÓN

Jurado _____

Mg. CARLOS IGNACIO ZÚÑIGA

Fecha y lugar de sustentación: Popayán, 1 de diciembre del 2017

DEDICATORAS

Dedicamos este proyecto de investigación a Dios y a nuestros padres. A Dios, porque nos dio la salud para poder llevar a cabo cada uno de los objetivos propuestos, además, es quien está con nosotros en cada paso que damos, cuidándonos y brindándonos la fortaleza necesaria para iniciar, continuar y culminar con éxito. A nuestros padres, quienes a lo largo de la vida han velado por nuestro bienestar y educación, siendo nuestra motivación y apoyo en todo momento, depositando su total confianza en nosotros, siendo ejemplos de perseverancia y constancia para salir adelante, por todo esto y más queremos retribuirles con cada esfuerzo que hemos puesto en este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirnos emprender este hermoso camino, por darnos sabiduría para tomar las mejores decisiones durante el desarrollo de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, por darnos fortaleza para superar las situaciones difíciles que se nos presentaron y por darnos el amor por la profesión docente, lo que nos ayudó a culminar satisfactoriamente esta etapa en nuestras vidas.

A nuestros padres, por ser el pilar fundamental en todo lo que somos y hacemos, por estar siempre presentes en nuestro proceso de educación, tanto personal como académica. Gracias al apoyo incondicional de nuestros padres, todo este trabajo ha sido posible.

A nuestra querida directora, Magister Alba Lucía Pedraza, por guiarnos y ser un eje fundamental para nuestro proyecto de investigación, gracias a su interés y dedicación, logramos recorrer el camino que nos lleva hoy a ser grandes profesionales y personas.

A la institución educativa Liceo Alejandro de Humboldt, por abrirnos las puertas y permitirnos desarrollar este proyecto investigativo, siendo partícipes de nuestro proceso junto a toda la comunidad educativa, quienes acogieron con agrado cada una de las actividades propuestas con los estudiantes.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
1. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, A PARTIR DEL ANÁLISIS CRÍTICO INTERPRETATIVO DE LOS DIBUJOS ANIMADOS, COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE SEMIÓTICO-TEXTUAL	12
1.1. Antecedentes	27
1.1.1. Local	27
1.1.2. Nacional	28
1.1.3. Internacional	29
2. JUSTIFICACIÓN	31
3. OBJETIVOS	36
3.1. Objetivo general.....	36
3.2. Objetivos específicos	36
4. MARCO REFERENCIAL	36
4.1. Marco contextual	36
4.1.1. Las características de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt.....	36
4.1.1.1. Las características geográficas de la institución	36
4.1.1.2. Las características físicas de la institución.....	37
4.1.1.3. Las características de los estudiantes de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt	38
4.1.1.4. Las características de la planta docente	39
4.1.2. Las características del aula de clases	42
4.1.2.1. Las características de los estudiantes del grado segundo	42
4.1.2.2. Los sectores donde viven los estudiantes del grado segundo.....	46
4.1.2.3. Los índices de desplazamiento por conflicto armado en el salón del grado segundo .	46
4.1.2.4. La estratificación socio-económica de los estudiantes del grado segundo	47
4.1.2.5. Los oficios de las madres de los estudiantes del grado segundo.....	48
4.1.2.6. Los oficios de los padres de los estudiantes del grado segundo.....	49
4.2. Marco Legal	50
4.2.1. La Constitución Política de Colombia de 1991.....	50
4.2.2. La Ley General de la Educación - Ley 115 de 1994.....	51
4.2.3. Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.....	52
4.2.4. Los Estándares Básicos del Área de Lengua Castellana del MEN	53
4.3. Marco Conceptual.....	53
5. MARCO TEÓRICO.....	59

5.1.	Aportes desde la lingüística	60
5.2.	Aportes desde la pedagogía y la didáctica	71
5.3.	Hacia la búsqueda de una didáctica de la lectura de la imagen desde los dibujos animados	85
5.3.1.	La historia de los dibujos animados	90
5.3.2.	Características de los dibujos animados.....	92
5.3.3.	Influencia de los dibujos animados en el ámbito escolar	93
5.3.4.	Autores que aportan desde la semiótica a nuestra Práctica Pedagógica Investigativa	93
6.	LA METODOLOGÍA.....	100
6.1.	El diseño metodológico.....	100
6.1.1.	El tipo de investigación.....	100
6.1.1.1.	El paradigma de investigación cualitativa.....	100
6.1.2.	Los enfoques de la investigación	101
6.1.2.1.	El enfoque crítico-social	102
6.1.2.2.	El enfoque semiótico-textual.....	102
6.1.3.	El método de la investigación	103
6.1.3.1.	La Investigación-Acción (desde el enfoque crítico-social.).....	103
6.1.4.	Las técnicas de recolección de datos.....	104
6.1.4.1.	La observación	104
6.1.4.2.	La entrevista.....	105
6.1.4.3.	La colcha de retazos	105
6.2.	Análisis e interpretación de los hallazgos	105
6.2.1.	Fase de diagnóstico: sensibilización y socialización	105
6.2.2.	Fase de plan de acción y de aplicación	118
6.2.3.	Fase de evaluación, reflexión y producción.....	139
	CONCLUSIONES	154
	RECURSOS.....	155
	CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	156
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Nivel, área de formación y tiempo en la docencia.....	39
Tabla 2. Número de estudiantes por género.....	44
Tabla 3. Contraste entre la norma técnica colombiana NTC 4595 y las características del salón del grado segundo de la I.E liceo Alejandro de Humboldt	44

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Rangos de edad de los estudiantes la I.E Liceo Alejandro De Humboldt	38
Gráfica 2. El nivel de formación académica de los docentes de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt	41
Gráfica 3. Tiempo en la docencia de los profesores de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt.....	42
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes por género	44
Gráfica 5. Grupos de edad de los estudiantes del grado segundo.....	45
Gráfica 6. Sectores donde viven los estudiantes del grado segundo.....	46
Gráfica 7. Estudiantes del grado segundo víctimas del desplazamiento por conflicto armado	46
Gráfica 8. Estudiantes sisbenizados	47
Gráfica 9. Nivel de estratificación social	48
Gráfica 10. Los oficios de las madres de los estudiantes del grado segundo	49
Gráfica 11. Los oficios de los padres de los estudiantes del grado segundo	49

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales temas en nuestro diario vivir es la educación, ya que ella es el pilar fundamental de la sociedad, en la cual se pretende que la convivencia cada día sea más sana, donde se respeten los derechos y abunden los valores. Por esta razón, es necesario una educación de calidad para el desarrollo no solo a nivel cognitivo, sino también, a nivel socio-afectivo, donde prevalezca la formación de seres humanos íntegros y críticos para la construcción de una vida mejor.

Consideramos que la educación es aquel puente para que logremos un futuro mejor, porque con ella aprendemos: *el saber, el saber-hacer y el saber-ser*; es decir, aprendemos nuevos conocimientos que son aplicados en nuestra vida diaria, teniendo en cuenta la parte humana. De esta forma, en el ámbito educativo tanto estudiantes, como maestros y demás comunidad en general, estarán en continuo aprendizaje, ya que este no solo se da durante la escolarización sino en el transcurso de toda la vida.

Así pues, los nuevos conocimientos contribuyen al desarrollo de los seres humanos. Algunos de esos momentos se evidencian cuando aprendemos a comunicarnos, también a convivir con los demás, y a partir de nuestras experiencias, cada uno toma una perspectiva distinta frente al mundo. Es por ello que, la educación se convierte en aquella herramienta indispensable en todos los ámbitos que nos rodean, como: el cultural, el social, el económico, el político, el cognitivo, entre otros.

Sin embargo, existen ciertas problemáticas las cuales han hecho que la educación que pretendemos sea de calidad, se vea afectada, ya que actualmente hay factores que la aquejan, por ejemplo, se tiene la idea, que se deben formar personas productivas para una sociedad, sin tener en cuenta que, ante todo, hay que formar personas idóneas, que con su pensamiento crítico vayan en busca de posibles soluciones.

Cabe resaltar que, frente al concepto que se tiene de educación, muchas personas tienen diferentes perspectivas, lo cual de una u otra forma la afectan, ya que muchas de ellas, no le brindan la suma importancia que esta se merece. A pesar de ello, es importante exaltar lo dicho por el inolvidable Nelson Mandela, quien nos marcó con la siguiente frase: *“la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”*.

Ahora bien, si comprendiéramos la importancia que posee la educación, seríamos una sociedad más pensante y de transformación. A razón de lo anterior, se va en busca de nuevos cambios que contribuyan a alcanzar una sociedad más equitativa. Así pues, consideramos que uno de estos puede ser la utilización de enfoques diferentes al tradicional; uno de ellos y en el cual se basa nuestro proyecto de investigación es el enfoque crítico social, el cual tiene como objetivo la resolución de problemas sociales, conociendo y transformando la realidad, aquella que se vivencia con múltiples problemáticas, por ello, con este enfoque se pretende, ir en busca de posibles soluciones que vayan encaminadas a la reflexión y formación personas autónomas.

A través de este enfoque, se busca que haya un conocimiento a partir de la interpretación de la realidad, que cada uno de los niños y las niñas comprendan su contexto y desde sus propias experiencias logren el aprendizaje. Por esta razón, nuestro grupo de investigación, durante el proceso del desarrollo de la Práctica Pedagógica, realizó actividades con base en la técnica de

recolección de datos, utilizando la observación de las diferentes situaciones presentes en el entorno de los estudiantes y las entrevistas realizadas a los educandos, con el fin de conocer acerca de sus experiencias.

A partir de lo descrito anteriormente, se crearon una serie de actividades, las cuales están distribuidas en tres momentos fundamentales. En el primero, se encuentra la *fase de diagnóstico: sensibilización y socialización*, la cual tenía como objetivos la identificación de las diversas problemáticas que presentaban los educandos tanto a nivel académico como socio-afectivo, teniendo en cuenta sus gustos y, la creación de un espacio para la interacción entre los estudiantes y docentes practicantes, así como la construcción de nuevas relaciones de sana convivencia. En un segundo momento, se encuentra la *fase de plan de acción y de aplicación*; aquí se realizaron actividades lúdicas, las cuales tenían como objetivo la enseñanza y aprendizaje de los procesos lectores y escritores, sin dejar de lado la parte emocional. Y en el último momento, está la *fase de evaluación*, donde hicimos una valoración formativa, en la cual se observó el avance de cada uno de los estudiantes, donde se afianzaron los procesos de la lectura y la escritura, a partir de nuevos aprendizajes en el área de la Lengua Castellana.

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, A PARTIR DEL ANÁLISIS CRÍTICO INTERPRETATIVO DE LOS DIBUJOS ANIMADOS, COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE SEMIÓTICO-TEXTUAL

La educación en Colombia se encuentra en una situación crítica, donde el Estado ha tratado de impulsar nuevas propuestas para mejorarla, pero estas no han sido suficientes, porque es alto el porcentaje de la población que aún no tiene acceso a esta, lo que hace arduo el camino por recorrer, ya que actualmente los diversos factores negativos impiden una educación de calidad.

A propósito de Olga Hernández, Licenciada en Ciencias de la Educación, en su ensayo pedagógico, “*La situación actual de la educación en Colombia es preocupante*”, nos muestra acerca de los bajos resultados obtenidos en las últimas pruebas presentadas por estudiantes colombianos en la prueba élite, en la que Colombia ocupó el puesto 53 entre 57 países.

Esto es realmente alarmante y nos surge la siguiente pregunta: ¿qué está sucediendo con la educación en Colombia?, las causas pueden ser diversas, entre ellas tenemos la falta de integración, acompañamiento y colaboración por parte de los padres de familia en el proceso educativo. A su vez, el decreto 230 el cual contiene las normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional, ha generado mediocridad y deterioro, especialmente en la educación pública.

Además de esto, en los colegios se preocupan más por los conocimientos técnicos, sin tener en cuenta el crecimiento y formación del ser humano. Si no hay una educación integral y de calidad será difícil que los estudiantes puedan enfrentar las dificultades que se presentan en su diario vivir. Debemos tomar conciencia, he ir creando propuestas y estrategias las cuales se lleven a cabo en beneficio del sector educativo. La meta es que los estudiantes se formen como personas críticas y se encuentren preparadas para el mundo globalizado, sin dejar de lado la esencia del ser. (Periódico Mio , 2010)

Ahora bien, es importante mencionar las características a las cuales la educación ha estado acoplada desde sus inicios, para esta identificación vamos a tener en cuenta los planteamientos de Jesús María Martínez, desde su documento “*Corrientes pedagógicas*”, donde menciona las clases de escuela y sus características.

Por un lado, se encuentra la *Escuela Tradicional* tiene como base estricta, la subsistencia del orden de las cosas y para ello el rol que toma el maestro debe estar fundamentado sobre el dominio y la autoridad como transmisores esenciales de conocimientos. Esta clase de escuela, exige disciplina y sumisión, por lo tanto, en esta cosmovisión, el maestro debe mostrar una imagen paternalista, impositiva y autoritaria.

En este contexto, la escuela es la fuente vital de información y de transformación cultural e ideológica de los estudiantes. Así, la adquisición de conocimientos se realiza solamente en la institución escolar y es en esta misma, donde el maestro es el centro del proceso de enseñanza, mientras que el estudiante juega un papel neutral, con escasa independencia cognoscitiva y bajo desarrollo del pensamiento teórico. El estudiante simplemente, es un receptor de información al cual no se le tiene en cuenta sus necesidades ni sus intereses. (Salazar Valenzuela, 2002)

En el mismo sentido, el programa es totalmente rígido y con un gran volumen de información, con carácter secuencial y sin establecer relaciones entre áreas, tratándose las temáticas de forma aislada. El método que fundamentalmente se utiliza es el de exposición verbal. El profesor generalmente exige del estudiante la memorización de lo que narra y expone. Los principios educativos que rigen la labor del profesor son bastante inflexibles, en ocasiones tienen un carácter impositivo y coercitivo. Los objetivos son elaborados en forma descriptiva y declarativa, dirigidos a la tarea a realizar por el profesor y no a acciones a ejecutar por el estudiante, de ahí que la evaluación esté dirigida al resultado (no al proceso), mediante ejercicios generalmente reproductivos.

El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades absolutas; generalmente estos conceptos están disociados de la experiencia del alumno y de las realidades sociales, por lo que la pedagogía tradicional es también llamada enciclopedista e intelectualista (Salazar Valenzuela, 2002).

Por otro lado, en el siglo XIX nace la *Escuela Nueva*, que posee un proceso de aprendizaje activo, cuya estrategia de enseñanza está centrada en la participación y reflexión continúa, donde el estudiante aprende desde el redescubrimiento, guiados por actividades que promueven el diálogo, el desarrollo y la construcción de conocimiento, teniendo en cuenta las etapas de desarrollo de los niños. Además, se prioriza en el impulso de cualidades creadoras en el estudiante y en la formación en valores democráticos y participativos dados desde estrategias vivenciales, es decir, se consideraba como una necesidad social el partir de la realidad para hacer investigación, donde la relación estudiante-maestro es bidireccional y horizontal, ya que el niño es el eje central, por su parte el maestro se convierte en un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del mismo.

Teniendo en cuenta las transformaciones por las que ha pasado la escuela, encontramos una de las más importantes que se ha intentado implementar en la educación actual, como lo es la escuela constructora de nuevos conocimientos, a partir de las realidades sociales en las que está inmerso el sujeto (educando) como un ser crítico, autónomo e investigador. La relación que se da en la actividad formativa maestro-alumno es circular, donde el alumno es quien estructura de manera subjetiva el conocimiento del mundo (realidad) a través de la relación entre hechos pasados y nuevas experiencias. A su vez, el maestro trabaja para su autoformación, siendo un facilitador, quien guía al estudiante a organizar y establecer relaciones de contenidos que deben ser novedosos, funcionales y bien estructurados para que él no los memorice, sino que los comprenda.

Así mismo, se busca la potenciación integral del sujeto, es decir, que la escuela debe asegurar el desarrollo sano de este, mediante la creación de ambientes favorables que den respuesta a sus necesidades afectivas, sociales y educativas, sin dejar de lado la priorización de sus derechos. También, se da un aprovechamiento significativo de la multiculturalidad presente en el aula como una forma de construcción de saberes mediante la interacción del sujeto con el medio. (Martínez, 2000)

Aquí es importante señalar el primer capítulo de los *“Lineamientos Curriculares del área del Lenguaje” A Manera De Diagnóstico: Lenguaje, Literatura y Educación*, de Alfonso Reyes: *una escuela para la formación del ciudadano*. En este apartado, Reyes pretende hacer un balance de la educación, haciendo un seguimiento de lo que ha sido ésta y el mundo de las letras,

reconociendo así el compromiso social y político que debe existir, ya que la cultura y la escuela, son las únicas que pueden dar alivios de larga duración. Cabe resaltar, que el sistema educativo no pretende tener como destino que los estudiantes obtengan un título, lo que se busca es preparar ciudadanos que propongan cambios y transformaciones, que conduzcan a la construcción de una sociedad igualitaria. Además de esto, el autor, identifica que existen muchos profesores que creen que las teorías son un obstáculo para la imaginación, ya que nos vuelven “racionalistas” y poco creativos. Sin embargo, sin racionalidad las personas no lograríamos pensar, y sin creatividad no podríamos interactuar.

Es importante señalar que, cuando existe una confianza por parte de los estudiantes, en cuanto al discurso de otros textos, ellos empezarán a formar bases sólidas frente a la oralidad y así podrán dar libremente el siguiente paso hacia los procesos de lectura y escritura. Por esta razón, es necesario que, en las primeras etapas de la educación, el niño fortalezca su competencia comunicativa a nivel oral, ya que si se reconocen las narrativas de los niños como válidas (aun como sus anomalías) ellos sentirán una conexión con los procesos lecto- escritores (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Así mismo, la entrevista realizada a Estanislao Zuleta: “*La educación, un campo de combate*” nos ratifica que la educación se encuentra en estado de coma, el autor hace una crítica y una reflexión, y nos da a entender que el bachillerato es una cosa vaga y confusa en el sistema educativo colombiano, ya que los estudiantes adquieren conocimientos los cuales son de poco uso en la vida práctica. La educación actualmente reprime el pensamiento, pues solo se transmiten conocimientos, y no se enseña de una forma crítica sino por medio de intimidación, donde el maestro es el que posee el saber, y no se reconoce al niño o niña como un ser pensador y por ende investigador, lo que nos hace reflexionar acerca de cuál es el sentido de la palabra: *Educación*.

El autor nos hace reflexionar en cuanto a la educación, ya que la concibe como un campo de combate, pues todos como sociedad nos encontramos inmersos en ella. Se lucha cuando se busca la posibilidad de una educación para la transformación de la humanidad. Sin embargo, el sistema actual se ha encargado de jurar una guerra en contra de una evolución, la cual busca la formación de personas críticas e integras para una sociedad.

Es preciso insistir en que la educación deber ser tomada como la mejor arma para combatir las exigencias del sistema, los educadores pueden desempeñar su labor a partir del amor que sienten por su vocación, porque nadie puede enseñar lo que no ama, entonces se necesita un tipo de maestro el cual sea capaz de dejar que sus estudiantes sean ellos mismos, que se desarrollen de forma autónoma, estimulando sus capacidades en camino de una reflexión, formando personas críticas de una sociedad. (Zuleta, 1985)

Así mismo, el autor Marco Raúl Mejía, en su texto: “*Un balance latinoamericano de la globalización en educación*”, afirma que, con la globalización, se tiene la esperanza de que se logren cambios positivos, uno de ellos, es dar respuesta a las diferentes situaciones que se presentan en el sector pedagógico, y se buscaba que la educación vaya de la mano con la era tecnológica. Se tiene fe en que la educación cambiara la sociedad, este pensamiento se ha convertido en el deseo de muchas personas del mundo, sin embargo, esto no se hará posible mientras que a esta se le siga considerando un objeto de producción, creyendo que su fin es semejante a cualquier otro bien y servicio capitalista. Debemos reflexionar sobre el verdadero

sentido de la educación, el cual se basa en procesos de carácter social, cultural, afectivo, cognitivo. etc.

En la actualidad, se ha pretendido dar un cambio a la educación y por medio de diferentes reformas las cuales no se han logrado impactar en los verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, estas carecen de conocimiento del contexto en el que se encuentran las personas con quienes se van a desarrollar las diferentes propuestas educativas. A partir de estas reformas se han trabajado algunos temas de discusión, tales como: el derecho a la educación, el acceso, la gratuidad, la deserción, la calidad, la financiación, la educación inicial, el analfabetismo, la equidad. Estos temas son el principal motivo de que la educación en Colombia esté a punto de caer en un abismo, ya que no son tratados adecuadamente.

Por consiguiente, el autor realiza un acercamiento al caso colombiano, donde nos muestra cómo la comunidad educativa, es víctima de la violencia por parte de los grupos armados, ya que son amenazados, torturados, ejecutados y asesinados, a causa del conflicto que existe en nuestro país, dejando como consecuencia que muchas de las personas que viven este flagelo tengan menos posibilidad de acceder a la educación. Otros grupos en los que se refleja la falta de compromiso del Estado, son las poblaciones desplazadas y las comunidades indígenas quienes tienen un espacio de participación reducido dentro de la sociedad.

De lo anterior, podemos deducir y reflexionar que el derecho a la educación en Colombia se vulnera de la manera más atroz que puede existir, nos encontramos en una situación de retroceso frente a los desafíos que existen en nuestra realidad, por ello hay que hacer un llamado para que tomemos conciencia acerca de la importancia de la educación en nuestro país, la cual produzca cambios y transformaciones sociales para el mejoramiento de la calidad de vida de los colombianos. (Mejía, s.f)

En cuanto a la reflexión que hemos hecho de la educación en Colombia, es necesario hablar acerca de la cobertura en nuestro país. La población total de Colombia es de 49.844.322 habitantes, de los cuales hay:

- 10.278.211: **alumnos escolarizados**, que representa al 20.62% de la población nacional colombiana.
- 7.831.911: se encuentran en la **zona urbana**, de los alumnos matriculados.
- 2.446.300: se encuentran en **la zona rural**

Tomando el Análisis a nivel Educativo según el DANE 2014, tenemos un porcentaje de escolaridad en los diferentes grados así:

- **Preescolar:** 1.027.821 niños y niñas matriculados que equivale al 10 % del total.
- **Básica Primaria:** 3.811.609 niños y niñas matriculados que equivale a 44% del total.
- **Básica secundaria y media:** 4.522.412 niños y niñas matriculados que equivale al 46% del total.

En cuanto a las tasas de analfabetismo a nivel nacional, el Ministerio de Educación Nacional, presenta los registros tomados en el año 2014, muestra que el nivel de alfabetismo en Colombia equivale al 14.98 % de la población nacional, que representa a 7.471.405 de habitantes. (DANE, 2014)

Con las cifras anteriores podemos deducir que el Estado, no ha logrado el propósito de garantizar a todos los niños y las niñas el goce de su derecho a una educación pública, gratuita e inclusiva, la autora Blanca Cecilia Gómez, nos habla en su texto: *“Estado de la situación del derecho a la educación en Colombia coalición colombiana por el derecho a la educación”* que los pequeños más sensibles a esta situación son todos aquellos afectados por el conflicto armado, campesinos, indígenas y los que hacen parte de las familias pobres, o marginadas de la sociedad.

El flagelo del conflicto armado ha causado un masivo desplazamiento de poblaciones, afectando de manera directa y diferenciada a niños y niñas: según Naciones Unidas y CODHES el desplazamiento de poblaciones en Colombia es el tercero más grave del mundo, lo que se hace preocupante, con más de 4 millones de desplazados de comunidades indígenas y campesinas, en los últimos 20 años. A consecuencia del conflicto armado los niños y niñas no puedan continuar con sus estudios de forma adecuada, además de esto, cabe señalar que estos grupos armados utilizan las Instituciones Educativas como centros de acopio en las zonas más vulnerables de nuestro país.

En cuanto a la educación en el departamento del Cauca, se analizaron algunos aspectos, los cuales se muestran a continuación:

Con respecto a las pruebas saber en el departamento del Cauca, según los datos publicados por el Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), sobre los resultados agregados de las pruebas Saber 11° por regiones, revelaron que el Cauca no mejora su calidad educativa; mientras que la capital caucana sí. *“Estas pruebas se aplicaron a más de 544.000 estudiantes a nivel nacional de colegios oficiales y privados en agosto pasado, esta suma representa más del 80% de la matrícula del país, según el Ministerio de Educación”*. (Lewis Torres, 2016).

Como se sabe, el principal objetivo del examen de Estado es medir la calidad educativa de los jóvenes que van a ingresar a la educación superior. En este caso, el Cauca se “raja” y se ubica en el puesto 28 entre 32, pues apenas el 20,64% de los estudiantes que presentaron estas pruebas lograron ubicarse en los primeros lugares que van del 1 al 400 de cada grupo de 1.000 que conforma el ICFES.

Cabe resaltar que mediante el Ministerio de Educación se han ofrecido oportunidades alternativas a quienes abandonan la escuela antes de tiempo, poniendo como prioridad una multitud de programas formativos destinados a proporcionar a los jóvenes las competencias profesionales necesarias para encontrar trabajo. Así, la iniciativa "Jóvenes en Acción" en el que se combina formación académica con una primera experiencia profesional en un oficio, mientras se supervisa y guía al estudiante, ha sido un "verdadero éxito", ya que con solo seis meses de programa los salarios de las participantes han aumentado de media un 20 %. (País, 2013).

Otra problemática en cuanto a la educación se refiere son los altos niveles de pobreza en Colombia. Según datos de la Misión del Empalme de Miseria y Pobreza, la pobreza en Colombia llegó a 45,5% de la población en 2009, mientras que la miseria alcanzó al 16,6 %. El estudio da cuenta de que 20,5 millones de colombianos son pobres y que 7,3 millones escasamente come una vez al día. Esto debido al manejo inadecuado del dinero del país, a la corrupción, a la inequidad; a consecuencia de esto existe la falta de presupuesto que lleva a que actualmente más de 1.6 millones de niños y niñas estén totalmente excluidos del sistema educativo, dejándolos sin

acceso a la educación lo que vulnera sus derechos como seres humanos y ciudadanos colombianos. (Gómez, 2010)

En el mismo sentido, otra de las iniciativas del gobierno, es la ley 1732 y decreto 1038, se refiere a la *Cátedra de la Paz*, esta se creó con el fin de generar ambientes más pacíficos desde las aulas de Colombia. En la ley 1732 se establece la Cátedra de la Paz de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país. Y según el decreto 1038, por el cual se reglamenta la ley 1732 de esta cátedra, todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre de 2015.

Realizando un contraste con nuestra Institución Educativa, en el grado segundo, vemos que aún falta trabajar en el desarrollo de esta cátedra, pues los estudiantes (los niños mayoritariamente), no realizan una resolución pacífica de conflictos, lo cual afecta el ambiente de clase y la convivencia, porque se evidencia que entre algunos de los estudiantes, los valores, como el respeto y la solidaridad, aún están carentes, porque se agreden tanto físicamente como verbalmente, demostrando que todavía no tienen consolidados los principios socio-afectivos. Por ello es importante hacer un llamado urgente a la comunidad educativa, para buscar estrategias con las cuales se mejore la calidad de las relaciones interpersonales entre los niños y niñas del grado segundo, teniendo en cuenta su contexto y las situaciones que viven día a día, porque no son ajenos a la realidad social de nuestro país, y que de esta forma se dé cumplimiento a los requerimientos de la cátedra para la Paz.

Esta realidad no es ajena a la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, donde desarrollamos nuestra Práctica Pedagógica Investigativa. En la cual, además de presentarse las problemáticas anteriormente descritas, se suman las concernientes a la comunidad educativa. Por ello, es necesario hablar de planta docente la cual está conformada por 54% de licenciados, lo cual genera confianza porque son personas que conocen de pedagogía y la pueden aplicar para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales se tenga en cuenta al sujeto aprendiente, los especialistas en educación suman el 25%, y los Magísteres en educación abarcan el 13%. Por lo que se puede inferir que son docentes comprometidos con su labor y que están en continuo aprendizaje para el mejoramiento de sus prácticas docentes.

Por el contrario, el porcentaje de profesionales no licenciados es bajo con un 8%, entre los que se encuentran una ingeniera agrónoma y un ingeniero en sistemas. Esto nos hace reflexionar acerca de que aun debemos seguir en la lucha por integrar en las instituciones educativas profesionales de la educación, para de esta manera mejorar la calidad en la formación, ya que los maestros debemos sentir la pasión por enseñar y aprender, porque así contribuimos de una u otra forma en la educación.

Además, la comunidad educativa está conformada por los padres de familia y los estudiantes, de quienes se hizo un análisis más significativo, por lo que se hizo necesaria la realización de una encuesta con preguntas abiertas dirigidas a los acudientes, quienes las diligenciaron con los datos personales de los educandos, las características socioeconómicas y su rol como cabeza de hogar y/o acudiente, y el acompañamiento en cuanto a la formación educativa de sus hijos.

Es necesario conocer los conocimientos que tienen los padres de familia, ya que ellos también son responsables de la educación de sus hijos. En este sentido, en la recolección de datos que se hizo, se obtuvo las siguientes cifras acerca de la formación de los padres y las madres. En cuanto a la formación de los padres, se encuentra que el 4% de ellos llegaron hasta cuarto grado

de primaria, el 19% hasta quinto, otro 4% hasta sexto, un 4% más cursaron hasta décimo y 15% culminaron hasta undécimo grado, con un 4% se registran a aquellos que no tuvieron la oportunidad o interés de ingresar al sistema educativo, y un 50% de los encuestados no registraron su nivel de formación.

Ahora bien, en cuanto a la formación de las madres, un 5% realizó estudios hasta el segundo grado de primaria, el 11% hasta tercero de primaria, hasta el grado quinto un 17%, ya para bachillerato se obtuvieron los siguientes porcentajes, para el grado séptimo un 5%, para noveno grado, un 11% y alcanzaron a culminar el bachillerato un 39%. Del total de las madres encuestas un 6% no registró la información y el mismo porcentaje no accedió al sistema educativo.

A partir de lo anterior, se intentó precisar cómo era el acompañamiento por partes de los padres a sus hijos en el desarrollo de actividades extraescolares. La indagación arrojó los siguientes porcentajes: el 43% de las madres acompañan a sus hijos al momento de realizar sus tareas, mientras que el padre está presente un 18 %, en cuanto a los hermanos se comprobó que un 6 % realizan un acompañamiento, y finalmente, se evidenció que un 3% de los niños realizan estas acciones, por su cuenta. A partir de estas cifras se deduce que, la mayoría de veces fuera de la institución, es la madre la encargada de la educación de los hijos, mientras que el padre es el encargado del trabajar para obtener el sustento del hogar.

También se consideró importante conocer cuáles son los trabajos y oficios que desempeñan los padres de familia, la encuesta realizada arrojó los siguientes resultados: el 40% de los padres se emplean oficios varios, el 30% de los mismos son comerciantes y el 30% desempeñan labores de construcción. En cuanto al trabajo y oficio que realizan las madres de familia, se encontró que el 60% de ellas son amas de casa, el 30% realizan oficios varios y el 10%, se desempeñan como vendedoras de ropa.

Después de un tiempo, realizamos otro encuentro con los padres de familia, en ese momento se les dio a conocer nuestro proyecto, se les enseñó de qué manera trabajamos el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en el área de la Lengua Castellana. Además de ello, les explicamos el recorrido que realizamos durante nuestra práctica, para que ellos comprendieran el por qué, el para qué y el cómo de nuestra investigación. Los padres de familia se mostraron satisfechos con nuestro proceso, afirmando que se evidenciaba la enseñanza aprendizajes desde la innovación. Para concluir la reunión, se les explicó a los padres de familia la importancia de un acompañamiento a los estudiantes en el cual participen los padres y maestros, para contribuir al buen desarrollo de los niños y las niñas en el contexto educativo.

Ahora bien, con los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt se realizó una serie de actividades lúdico-comunicativas para la fase diagnóstica, actividades tanto de sensibilización como de socialización. Durante el desarrollo de estas actividades pudimos observar las diversas dificultades que tienen los educandos en cuanto a los procesos lectores y escritores.

En este sentido, se tuvo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, para analizar el desarrollo de los procesos lectores y escritores de los niños y niñas del grado segundo de la Institución educativa Liceo Alejandro de Humboldt, en cuanto a la producción textual (oral y escrita) se refiere, los estudiantes realizan de manera adecuada la descripción de personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. Además de esto, algunos estudiantes tienen la facilidad de describir eventos de manera secuencial. Una de las problemáticas que se observó es

que a algunos educandos se les dificulta socializar los trabajos realizados frente a sus compañeros y maestros.

Por su parte, en la comprensión e interpretación textual, los niños y niñas elaboran posibles hipótesis, antes y durante el proceso de lectura, en cuanto al sentido general de un texto se refiere, para ello, se apoyan en los conocimientos previos, imágenes y títulos. Respecto a la literatura, los estudiantes realizan una comprensión de textos literarios, los cuales estimulan el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica, esto a través de la lectura de fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

Por otro lado, en cuanto a los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, los niños y las niñas, identifican fácilmente los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúan diariamente, además de esto, comentan de manera fluida acerca de los programas favoritos de televisión o radio. (Ministerio de Educación Nacional, s.f)

Con respecto al manejo de los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos por parte de los maestros, se evidencia que en el grado segundo de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, la docente titular hace poco uso de estas herramientas como recurso pedagógico para el desarrollo de sus clases. La profesora utiliza el televisor como medio didáctico, única y exclusivamente, en las clases de religión, en las que les enseña a los estudiantes películas “de Dios”, como ellos las denominan. Desde este punto de vista, se puede observar que en el grado segundo, la educadora no tiene en cuenta este enfoque tan importante para los educandos, ya que hoy en día, los niños y las niñas, están inmersos en un mundo semiótico donde todo es un signo viviente que nos expresa y nos da a conocer algo, es por ello que los medios de comunicación y los otros sistemas simbólicos son de vital importancia para trabajar dentro del aula.

Por último, cabe resaltar que, en el desarrollo de nuestra propuesta pedagógica, debemos seguir creando estrategias que contribuyan al mejoramiento de la formación de los niños y las niñas del grado segundo, las cuales sean establecidas a partir de los gustos y necesidades que tienen los educandos y teniendo en cuenta el contexto en el cual se encuentran para, así, estimular su ser y su saber- hacer.

Ahora bien, teniendo en cuenta las “*Competencias de un Ser Integral*” lo que se pretende es formar a los estudiantes bajo el desarrollo de la personalidad moral, es decir, que los niños y las niñas comprendan los principios socio-afectivos, que vivan en libertad, que se formen bajo valores; los cuales los lleven a ser personas idóneas para la sociedad. Además, se aspira que los educandos sean capaces de poder manejar sus propias emociones, que se genere respeto hacia las formas de pensar de las otras personas, a partir de la autoestima, el autocontrol, la empatía y la resolución de conflictos. Aquí se deben considerar los cuatro “*Ejes de la Educación Emocional*”; *así soy yo, lo que siento, los otros y yo, aprendo del mundo*. Los cuales son áreas en las que se agrupan las actitudes emocionales, tanto frente a sí mismo como frente a los demás y al mundo. Para lograr una educación integral se necesita formal al estudiante tanto en conocimientos enciclopédicos como en “*aprender a ser*” y “*aprender a vivir*”.

Así mismo, se apunta a promover y consolidar con los estudiantes los hábitos lectores y escritores a través del juego, es decir, a través de actividades de animación lectora, de esta manera los alumnos y las alumnas verán la lectura y la escritura como una actividad divertida

que les permite aprender y conocer nuevos mundos y se fortalecerá en ellos una autónoma, continua y reiterada disposición a seguir leyendo y escribiendo a lo largo de su vida.

Por otra parte, se observaron una serie de características que se presentan en los procesos lectores y escritores de los alumnos y alumnas del grado segundo de la Institución educativa Liceo Alejandro de Humboldt. En primera instancia se observó las problemáticas que tienen los niños y las niñas en cuanto al desarrollo de las competencias narrativa y expresiva. Para poder evidenciar estos dos aspectos, se puso en práctica la competencia comunicativa, la cual es según Gumperz (1972: vii), es *“aquello que un hablante necesita para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes”*.

Por su parte, *“el término chomskiano, sobre el cual se modela la competencia comunicativa, se refiere a la habilidad para actuar (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993, pág. 38). Ahora bien, “para distinguir entre lo que un hablante sabe -sus capacidades inherentes- y la manera cómo se comporta en situaciones particulares” (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993, pág. 38), se llevaron al salón de clase algunos cuentos los cuales se leían en voz alta y cambiando los matices para que los estudiantes identificaran el cambio de personajes. Posteriormente se les pidió a los educandos que nos narraran oralmente lo que habían entendido de los cuentos o lo que más les había gustado.*

Esta actividad se realizó con el fin de evidenciar las dificultades de los alumnos en la expresión oral, logrando descubrir que hay niños y niñas de 6 años, que aún presentan conflictos referentes a la articulación y pronunciación de ciertas palabras, la mayoría de los casos son de *rotacismo*, es decir, presentan dislalia selectiva del fonema “r”. Otra de las falencias que tienen los estudiantes al momento de expresarse verbalmente, es el tono de la voz, pues algunos de los educandos utilizan matices muy bajos cuando dan a conocer su opinión, esto hace que el mensaje que quiere comunicar el emisor no sea recibido correctamente por el receptor. Aquí se pone de manifiesto la *imagen* con la cual se presentan los participantes, la cual se mantiene o cambia a lo largo de la locución, determinando la orientación de la interacción (el tema, el tono) (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993, pág. 42).

Además de lo anterior, ciertos estudiantes (en la mayoría los niños) utilizan un lenguaje inapropiado para su edad cuando se refieren a sus compañeros y compañeras, empleando en muchos casos palabras soeces que, según las indagaciones que realizamos, las han escuchado y aprendido de personas cercanas a su entorno (familia y/o amigos). En este punto, se evidenció que algunos escolares no han apropiado la competencia comunicativa como *la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar (Cost y otros, 1990: 55)*, puesto que han aprendido la manera de usar los diferentes registros de la lengua según las normas de sus ambientes socioculturales (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993, pág. 39).

Teniendo en cuenta que *“la comunicación reside en que presenta un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera competente, es decir, adecuada, en cualquier situación y, a su vez, adecuarse a cualquier situación académica si quiere que su actuación comunicativa sea eficaz”* (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993, pág. 40)., se evidencia que la mayoría de los niños y niñas del grado segundo de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt no tienen una escucha activa, es decir, se les dificulta prestar atención (saber *cuándo callar*), lo que dificulta que el acto comunicativo que se emitir de enunciar sea recibido por el receptor.

En este sentido, se hace dispendiosa la tarea de dar a conocer un tema, pues tras las repetidas interrupciones no se alcanza un adecuado desarrollo del proceso cooperativo de interpretación de las intenciones que se quieren dar a conocer (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993), lo que hace que los educandos no logren realizar los procedimientos explicados durante una actividad. Otro aspecto por el cual los estudiantes no han desarrollado una escucha activa, es porque están regidos bajo el modelo de educación tradicional, en el cual, la escuela y el salón son espacios de control, donde imperan los gritos para garantizar dicho control, la disciplina y el orden. Añadido a lo anterior, los educandos no presentan respeto por la palabra de sus compañeros; les gusta participar y expresar sus opiniones, pero no escuchan las de sus semejantes, ya que estos no representan una figura de autoridad a la que deben escuchar. Pues en este modelo, el proceso de enseñanza es unidireccional, por tal razón la palabra es de uso exclusivo del maestro.

En segunda instancia, uno de los aspectos que se analizó durante estas actividades, fue la producción textual, en la que se evidenció diferentes características de la forma de escribir de los educandos, en donde algunos no realizan un adecuado manejo de los títulos, esto se evidencia en los escritos, ya que no los escriben centrados ni dejando el renglón necesario para diferenciarlos del resto del texto, lo que hace que el título parezca una línea más del contenido. Por otro lado, se observó el uso de las nociones topológicas, es decir, el manejo de los espacios al escribir, en este sentido, tienen falencias en la separación de palabras, lo cual se ve reflejado en sus producciones textuales, en las cuales no hay segmentación de oraciones, presentándose problemas de disortografía, pues separan sílabas pertenecientes a una palabra o unen sílabas pertenecientes a dos palabras.

Además, se tuvo en cuenta el texto *“Evaluación de competencias para la producción de textos”* de Mauricio Pérez Abril para realizar el análisis y conocer el nivel de los escritos de los estudiantes, encontrando que la mayoría de ellos se encuentran en un nivel A, nivel básico, en el cual los educandos son capaces de producir *“por lo menos dos oraciones, las cuales están segmentadas (se establece un límite de significado), y se sigue un hilo temático a lo largo de las mimas”*. Uno de los factores que puede influir en este aspecto es el hecho de que la docente, recurre a la enseñanza de la Lengua Castellana a través de la lectura o al dictado de cuentos y/o textos narrativos y la extracción de información literal de ellos, sin estimular la creación e interpretación de diferentes tipos de textos. Una pequeña minoría llega el nivel B, en el cual, además de producir enunciados coherentes y segmentados, los alumnos establecen relaciones entre los mismos a través del uso de expresiones conectivas.

Así mismo, los estudiantes que se encuentran en el nivel C, hacen parte de un pequeño porcentaje, ya que además de cumplir con los requerimientos de los dos anteriores, deben sumar el uso de signos de puntuación para establecer la relación entre los enunciados de un escrito. Los educandos reconocen la función lógica y clara de signos como: el punto seguido y el punto y aparte, y de la coma con función enumerativa. Finalmente, los alumnos que cumplen con el nivel D, pertenecen a un grupo muy reducido, al mismo tiempo de cumplir con los aspectos de los niveles A, B y C, los educandos deben producir textos que respondan a una intencionalidad comunicativa; es decir, la pertinencia del texto frente a la situación comunicativa y al reconocimiento del interlocutor y a una superestructura; o sea, la posibilidad de seleccionar un tipo de texto pertinente y seguir un principio lógico de organización del mismo. En este sentido, quienes responden a este nivel, lo hacen en primer lugar con textos narrativos y en segundo lugar con textos expositivos, ya que son los tipos de textos que más se trabajan dentro de las clases. (Pérez Abril, págs. 57-61)

En este punto traemos a colación lo planteado por Mauricio Pérez Abril en su libro *“Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión”* en cuanto a las 7 problemáticas que presentan los estudiantes en la comprensión lectora y la producción de textos. Ya que los alumnos del grado segundo de la Institución Liceo Alejandro de Humboldt no son ajenos a estas dificultades, pues en las actividades realizadas durante la fase diagnóstica, logramos evidenciar que algunas de estas complicaciones están presentes en sus procesos lectores y escritores.

Una de ellas es la *problemática 1: No hay producción de textos, hay escritura oracional*, la cual *“consiste en la dificultad para elaborar textos completos, cerrados. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos”* (Pérez Abril, 2003, pág. 11). Se observó que los alumnos del grado segundo realizan sus escritos de forma oracional y debido a esto no hay un manejo de párrafos, pues ninguno de los estudiantes de este grado hace esta separación, ellos están acostumbrados a que la profesora es quien les indica cuándo hacer un cambio de párrafo con la frase *“saltando renglón”*, es por eso que los niños están condicionados a esta frase y cuando realizan sus escritos libremente, preguntan en que parte deben hacerlo, y si no se les da dicha indicación, ellos realizan sus producciones escritas sin segmentación de párrafos de tal forma que el escrito ocupa toda la página.

Así mismo se presenta la *“Problemática 3: Falta cohesión en los escritos de los niños. Si bien los textos escritos que los niños producen, son coherentes, en el sentido de plantear unas ideas y organizarlas siguiendo alguna secuencia lógica, no se logran establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, tal como se utilizan en el lenguaje escrito.”* A su vez, se evidenció la *“Problemática 4: No se usan los signos de puntuación en los escritos. Se presentan las ideas unas después de otras en forma coherente, pero los escritos carecen de marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, sean estas oraciones o párrafos”* (Pérez Abril, 2003, págs. 13-14). Los estudiantes del grado segundo realizan sus escritos de manera oracional, tal como se explicó en el párrafo anterior, por esta razón no tienen conciencia del uso de conectores ni de los signos de puntuación que cumplen unas funciones dentro de los textos escritos, en lugar de estos, los niños y las niñas hacen un uso excesivo del conector de adición *“Y”* para unir sus oraciones y entrelazar las ideas.

En tercera instancia, teniendo en cuenta que nuestra propuesta de investigación parte de los gustos de los estudiantes, se tomó como pretexto los dibujos animados, ya que con las técnicas de recolección de datos pudimos descubrir que este es un tema de gusto común dentro del salón. Indagamos más acerca de este tema con los estudiantes, descubriendo que entre sus dibujos televisivos favoritos están: Peppa Pig la cerdita, Kick Buttowski, Phineas y Ferb, la princesita Sofía, Masha y el oso, etc. En este punto vimos necesario conocer si sabían diferenciar entre un dibujo animado y una historieta. Al principio no sabían cuál era la distinción, pues en ambos hay dibujos, pero después de ver algunos ejemplos de historietas y videos de dibujos animados, los estudiantes llegaron a la conclusión de que los dibujos animados tienen movimiento y por el contrario los dibujos de las historietas no.

A partir de lo anterior, evidenciamos que, aunque gracias a los ejemplos los estudiantes identificaron una de las diferencias entre un dibujo animado y una historieta, aún era necesario implementar dentro del aula de clases aquella pedagogía de los otros sistemas simbólicos para estimular el aprendizaje de los niños y las niñas y ayudarlos a desarrollar la competencia simbólica y significativa del lenguaje, ya que a través de la televisión, la gestualidad, el cine, la

música, la pintura, etc., los alumnos podrán expresar lo que sienten, dar a conocer lo que piensan, logrando así una profunda comunicación y formación de valores, que se hace necesario en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Queda claro, entonces, cómo en esta propuesta desde los estándares se potencian los procesos referidos en los ejes expuestos en los Lineamientos -sin aislarlos- y se propone su desarrollo a partir del diálogo efectivo y enriquecedor entre ellos, dando una mayor importancia a la ética de la comunicación de la cual se defenderá la participación, el pensamiento crítico y la producción de los saberes y aprendizajes que se puedan dar en el aula de clase.

Desde los lineamientos curriculares de la lengua castellana se tienen presentes los ejes desde los cuales se pensaron los indicadores de logros: *“Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación: un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación”* (Ministerio de Educación Nacional, 1998) Donde también se encuentran presentes desde los procesos culturales la ética de la comunicación, concernientes a toda interacción que se dé al momento de la enseñanza o el aprendizaje.

Aquí es importante resaltar *“La pedagogía de los otros sistemas simbólicos”*, uno de los campos fundamentales de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, en el que, desde este documento oficial del Ministerio de Educación Nacional se expone que: *“... la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje.”* (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 26)

En este campo se trabaja la comprensión y producción de aspectos no verbales: proxémicos (manejo de espacio con intenciones significativas); kinésicos (lenguaje corporal) y prosódicos (significados de entonaciones, pausas, y otros.). Estos aspectos no verbales conforman procesos comunicativos y lingüísticos que inciden en las circunstancias culturales, ideológicas y sociales. De hecho, según Carlos Lomas (1999) (citado por Daza Vargas), en su texto *“Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística (VOL. I)”*, dichos aspectos hacen parte de la *competencia semiológica*, la cual el autor define como: *“la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas icono verbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad”*. (Daza Vargas, 2010). Por tal motivo, la labor pedagógica, no solo se debe enfocar en los aspectos formales de la lengua, sino que también debe contribuir desde una posición de reflexión semiológica en torno a materiales iconográficos. (Daza Vargas, 2010).

Por otra parte, para analizar nuestro grupo poblacional tendremos en cuenta los planteamientos dados por los lingüistas Deyanira Alfonso y Carlos Sánchez Lozano, quienes en su texto *“El reto de la enseñanza de la comprensión lectora”* reconocen la importancia que tiene leer y comprender, resaltando que anteriormente *“se creyó que el reconocimiento del alfabeto era suficiente para llamar a una persona lectora y considerada alfabetizada”* aludiendo que un lector era la persona capaz de decodificar, haciéndolo de esta forma: Mi-ma-ma-me-a-ma-con-to-do-su-co-ra-zon, para lo cual se buscó demostrar que no era solo ese acto. *“A decir verdad, un*

lector es capaz de dialogar con diversos textos que circulan socialmente, y de tomar postura frente a ellos, valorarlos e integrarlos en un mundo mental propio". (Alfonso & Sánchez Lozano, 1989)

Del mismo modo, se resalta la tarea de los docentes, en la que se da la necesidad de que enseñen a los estudiantes a procesar los textos y lo hagan a través de las unas fases, en las que se encuentran las habilidades pre lectoras, en donde el sujeto, se "*propone leer un texto, una serie de elementos contextuales y textuales activan sus esquemas de conocimiento y les llevan a anticipar aspectos del contenido*" (Alfonso & Sánchez Lozano, 1989). Para tal caso, el lector se formula suposiciones y preguntas, además de contar con saberes previos que le sean útiles para comprender el texto a trabajar. Ahora bien, los niños y las niñas del grado segundo de la Institución educativa liceo Alejandro de Humboldt, muestra poblacional a analizar, en la mayoría de los casos no logran hacer una prelectura debido a su escaso conocimiento del tema a abordar, además no logran, en algunos casos, seguir unas pautas secuenciales a la hora de leer, lo que debilita el hábito lector debido a que al no lograr entender lo que leen suelen usar frases como: "no quiero leer" o "qué aburrido" por ende, se busca motivar a que los niños y las niñas lean mediante el uso de nuevas estrategias.

Además, desde los planteamientos de Carlos Sánchez Lozano en su texto "*Competencia comunicativa y aprendizaje significativo*", se plantean los tres niveles de comprensión lectora resaltados así: en primer lugar, está la *lectura literal*, que es considerada como de nivel básico, en donde se decodifican palabras y oraciones, en esta parte el lector parafrasea, enfatizándose en identificar: *¿qué dice su texto en su nivel superficial?* (Alfonso & Sánchez Lozano, 1989) Este es el nivel en el cual se encuentran los niños y las niñas del grado segundo, debido a que, al realizar la lectura de un cuento, se les pide que realicen un resumen en el que expliquen el rol de cada personaje y además nos den a conocer el mensaje que les deja el texto y su posición frente a lo leído, este último aspecto siempre se les dificulta y suelen explicar solo con una frase de que hablaba el texto leído.

Por lo tanto, al no lograr hacer un buen análisis de lo que leen, no consiguen llegar a la *lectura inferencial*, que como plantean Alfonso y Sánchez Lozano, en este nivel se tiene en cuenta *¿Qué información se deduce a partir de lo que dice el texto?* (Alfonso & Sánchez Lozano, 1989) Donde es importante tener en cuenta el aporte de los saberes previos del lector, la lectura subjetiva, la realización de inferencias y reconocimiento del lenguaje figurado. En cuanto a la *lectura crítica*, en este nivel se busca responder al interrogante: *¿Cuáles son las intenciones generales del texto?* (Alfonso & Sánchez Lozano, 1989) Para que el lector comprenda la superestructura del texto, las intenciones del autor, además, tome postura frente a lo que dice el texto y lo integre con lo que él sabe y sea capaz de hacer un resumen crítico. Para este caso, se hace necesario implementar estrategias didácticas en las que se logre que los niños y las niñas puedan comprender un texto de manera global, que reconozcan la finalidad y la intención que tiene el autor al escribir, poniendo en antesala su opinión personal de lo leído.

Así mismo, Daza Vargas plantea la importancia de la *lectura* enfocada desde los otros sistemas simbólicos, ya que en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana se retoma la lectura desde los "*Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares*", con el *eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos* (de lenguaje verbal). Respecto a esto, la autora cita a Carlos Lomas con su texto "*El aprendizaje de la comunicación en las aulas*", en el cual el escritor expone que: "*los contenidos culturales que se transmiten a través*

de los distintos medios (el lienzo, el libro, el periódico, el filme, la radio, la televisión, el ordenador) se codifican en sistemas simbólicos. La apropiación de la materia, de la lógica y de las normas, de los mecanismos y de las técnicas de esos sistemas simbólicos, constituye la tarea más explícita y clásica de la alfabetización. El siglo que termina ha supuesto la irrupción de un conjunto poderoso de sistemas simbólicos no verbales o no predominantemente verbales.” (Daza Vargas, 2010).

Ahora bien, indagamos acerca del conocimiento y la aplicación de los enfoques: semiótico y semántico–comunicativo por parte de la profesora titular. En cuanto al primero, el enfoque semiótico; desde la perspectiva de Ferdinand de Saussure, quien concibe la semiótica como la ciencia que estudia la vida de los signos en el marco de la vida social, encontramos que la docente tiene poco manejo de este enfoque. Partiendo de las observaciones realizadas durante la fase diagnóstica y teniendo en cuenta los diálogos con los niños y las niñas, evidenciamos que la educadora no utiliza dentro de su metodología de enseñanza los signos no lingüísticos, es decir, en sus clases no están presentes aquellas formas de expresión no verbales como signos, gestos, señales, símbolos entre otros. Por ello se hace necesario que este tipo de lenguaje esté presente dentro del aula, ya que, a partir de él, los estudiantes podrán identificar las representaciones y los procesos comunicativos (kinésico, proxémico, prosódico) con los que se ven enfrentados diariamente.

En cuanto al segundo enfoque, el semántico–comunicativo, es importante decir que *“busca contemplar en el estudio de la lengua castellana los componentes pragmático, semántico, literario, morfosintáctico, así como el desarrollo de las habilidades comunicativas”* (hablar, escuchar, leer y escribir). Así mismo *“contempla la construcción del significado y el reconocimiento de los actos comunicativos y dentro de ellos el uso social del lenguaje, la comprensión y creación de diversos tipos de textos.”* (Universidad Santo Tomás, s.f.). Es decir, el lenguaje está orientado hacia un uso social, por ende, en la construcción del mismo influyen diversos aspectos socio-culturales que están inmersos en las realidades de los estudiantes y que por tal motivo deben ser tratados dentro del aula. Teniendo en cuenta que este enfoque es *semántico* en el sentido de que atiende a la construcción del significado y *comunicativo* en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo, sus principales fuentes de estudio son la significación y la interpretación. Dentro del grado segundo de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, la docente titular no aplica este enfoque, ya que ella excluye la visión pragmática del lenguaje, es decir, no tiene en cuenta las circunstancias socioculturales del entorno de los estudiantes para utilizarlas como estrategia de enseñanza y aprendizaje, lo que hace que el lenguaje este apartado de la vida, de la realidad y por lo tanto que no sea significativo para ellos.

El enfoque semántico - comunicativo para el área de Español y Literatura en la educación primaria y secundaria, ha constituido, sin lugar a dudas, un valioso intento por modificar las prácticas de la enseñanza de la lengua materna fundamentadas en la normatividad o en la descripción estructural del sistema formal de la lengua. Su fundamentación teórica, obra de Luis Ángel Baena, *“representa una novedosa concepción del lenguaje y de la lengua, partiendo de la relación dialéctica entre el lenguaje, el pensamiento y la realidad”* (Rodríguez Luna & JaimesCarvajal, 1999)

En este sentido, se reconoce que el lenguaje cumple diversas funciones en la actividad humana, tales como:

- Es soporte de la elaboración del pensamiento (*función cognitiva*)
- Posibilita los procesos de la comunicación (*función interactiva*)
- Permite recrear el sentido de la realidad (*función expresiva o estética*)

En este punto, es importante tener en cuenta la orientación didáctica fundamentada en la pedagogía de proyectos desde de la hipótesis propuesta por Jolibert de que *“en la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir, realizar, evaluar... se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje.”* (Rodríguez Luna & JaimesCarvajal, 1999). Así pues, dichos proyectos pueden ser de diversa índole: personales, de aula, de escuela, comunitarios, etc., dependiendo de las propuestas y de las necesidades individuales y sociales que se pretende alcanzar. Surgirán de la discusión de grupo, de las iniciativas de los alumnos, de las sugerencias del profesor, de las situaciones vividas por la comunidad, de las necesidades del entorno, de los conflictos y problemas de la vida cotidiana.

Dentro de esta pedagogía por proyectos, el papel del profesor debe ser el de un facilitador de los procesos comunicativos, un organizador de las actividades, un investigador de las acciones en el aula, un conductor y analista del grupo, un asesor de los proyectos, un elemento dinámico que participa, al igual que los demás, en la aventura cotidiana del lenguaje, contribuyendo con sus conocimientos y experiencias al logro de los propósitos trazados. Contrario a esto, encontramos que en el aula del grado segundo se maneja orientación y relación vertical, donde la maestra da unas temáticas que los estudiantes simplemente plasman en su cuaderno y no se adquieren aprendizajes significativos, que puedan servir para la vida académica y personal de los estudiantes.

Es por ello que creemos que debería buscarse la forma de hacer tangible el planteamiento del Programa del Ministerio de Educación Nacional (MEN), según el cual el área de Español y Literatura tiene sentido dentro del plan de estudios en cuanto contribuye *“a la educación integral del individuo»* y es punto de *“intersección de todas las áreas del conocimiento porque gracias a ella se realiza el proceso de socialización y se entra en contacto con las diversas disciplinas.”* (Rodríguez Luna & JaimesCarvajal, 1999)

Además, consultamos acerca del conocimiento que tiene la docente titular sobre los dibujos animados, ya que este es un gusto común de los estudiantes, y encontramos que ella no está totalmente contextualizada con respecto a las caricaturas que ven los estudiantes en la actualidad. Aunque conoce algunos, al ser una persona entregada plenamente a la fe católica, los tilda de “diabólicos” y expresa ese pensamiento a los estudiantes. Por tal motivo, no utiliza los dibujos animados como un medio didáctico dentro de sus estrategias de enseñanza. Esto evidencia que la escuela está enseñando a espaldas de los otros sistemas simbólicos, los cuales están cada vez más próximos a los estudiantes, pues hoy en día, este enfoque, está más arraigado dentro de la sociedad, y por ende debería estarlo también dentro de la escuela. Es por ello que, a partir de las anteriores situaciones y teniendo en cuenta el gusto de los estudiantes por los dibujos animados, desde nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, buscamos utilizar el recurso televisivo a favor de la enseñanza de los procesos lectores y escritores. Por esta razón, nos formulamos la siguiente pregunta - problema:

¿Cómo implementar una didáctica desde las estrategias semiótico-textuales, a partir del análisis crítico interpretativo de los dibujos animados?

1.1. Antecedentes

1.1.1. Local

Título: “PANTALLA DEL APRENDER Y DESAPRENDER”

Autoras: Jessica Mayely Hidalgo Cerón, Nhora Eliana Martínez Solarte, Leidy Viviana Capote Cerón

País: Colombia, Popayán. Universidad del Cauca.

Problema De Investigación: “¿Cómo contribuye el discurso audiovisual en la mejora de los procesos del aprendizaje de la escritura?”

Aportes A Nuestra Investigación: En este trabajo de grado podemos encontrar que la Practica Pedagógica Investigativa va dirigida al análisis discursivo audiovisual de los dibujos animados como una estrategia didáctica factible en el proceso lecto escritor de los niños. El uso de los sistemas simbólicos como herramientas para el aprendizaje y la construcción de conceptos. Llarin Astrid Ciro en su libro “*Lenguaje audiovisual y Lenguaje Escrito*”, considera que estas son “*dos cosmovisiones en la estructuración lingüística del niño en el que analiza la compleja red relacional que existe entre el lenguaje audiovisual (partiendo de la televisión) y el lenguaje escolar para de este modo permitir en el niño cosmovisiones abiertas y flexibles de diversas realidades.*” La lectura audiovisual propone nuevas narrativas, otras formas de relatar, contar historias, esta lectura va más allá de la aparición de otras ficciones.

Título: “LA TELEVISIÓN COMO ESTRATEGIA POSIBILITADORA DE LA ESCRITURA”

Autoras: Deisy Perdomo Samboni, Luz Edit Llantén Orozco, Martha Lucia Rodríguez

País: Colombia, Popayán. Universidad del Cauca.

Problema De Investigación: “¿Cómo contribuye la televisión como estrategia posibilitadora de la escritura?”

Aportes A Nuestra Investigación: Esta tesis nos reafirma que es oportuna la relación que tiene el uso de recursos audiovisuales como es la televisión con la Practica Pedagógica Investigativa, ya que está direccionada desde los dibujos animados, los cuales están relacionados con la televisión, pues está encaminada al uso de los sistemas simbólicos como herramientas para el aprendizaje y la construcción de conceptos. También La programación que observan los niños es variada, sin embargo, la mayor parte prefieren los dibujos animados. Además, la televisión, y con ella los dibujos animados, se han constituido en uno de los factores fundamentales dentro de la cultura de la actualidad, entre los niños, niñas y adolescentes.

1.1.2. Nacional

 **Título:** “*LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL DE HISTORIETAS EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTERNADO ESCOLAR RURAL SOLITA SEDE 2*”.

Autoras: Ingri Maryoly Endo Valencia y Yineth Rosas Patiño.

País: Colombia, Florencia – Caquetá

Problema De Investigación: “*¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión e interpretación textual de historietas en el grado primero de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Internado Escolar Rural Solita sede 2?*”

Aportes A Nuestra Investigación: En este trabajo podemos ver la importancia de los sistemas de significación, los cuales están inherentes en nuestra vida, dándoles diferentes usos para la comunicación e interacción social. Cabe resaltar que una de estas interpretaciones de símbolos dentro de este trabajo, es la historieta, ya que esta se vale por sí misma, gracias a sus cualidades para lograr un aprendizaje significativo en los niños y niñas, ya que estas despiertan su interés, logrando así orientar los procesos de lectura y escritura.

Es importante resaltar que el desarrollo de los cinco ejes propuestos a través de los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Competencias no se desarrollan; se imparte una enseñanza fragmentada; la comprensión e interpretación textual que en ciertas ocasiones se desarrolla, se limita al nivel literal (interpretación del contenido explícito del texto); el nivel inferencial (depende de los conocimientos previos del lector, ya que se encuentra implícitos en el texto). Y este es un claro ejemplo de muchas de las Instituciones Educativas colombianas.

Por esta razón, nos vemos en la necesidad de crear e implementar innovadoras propuestas pedagógicas, que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión e interpretación textual. En este trabajo se toma la historieta ya que se puede considerar una herramienta didáctica con mucho sentido para el aprendizaje, ya que busca la formación de los estudiantes a través del contacto con situaciones concretas, teniendo en cuenta las necesidades de cada uno de ellos.

 **Título:** “*EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA BÁSICA PRIMARIA*”

Autores: Hilda Viviana Mora Galeano y Carlos Duván Carranza Ramos

País: Colombia, Bogotá

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: “*¿Cómo mejorar la producción textual en los estudiantes del grado 5-10 del Colegio ITI Francisco José de Caldas de la jornada tarde a través del cómic como herramienta pedagógica?*”

Aportes A Nuestra Investigación: En este trabajo de investigación el cómic es considerado como una herramienta pedagógica que tiene como objetivo mejorar la producción textual en los

niños y las niñas. El estudiante, es el principal actor, el cual produce nuevos conocimientos basados en la interpretación y comprensión de los signos y símbolos de una imagen, buscando así fomentar el aprendizaje significativo, favoreciendo así una escritura creativa, expresiva y coherente con la secuencia de imágenes, promoviendo así que se genere una motivación por elaborar textos auténticos.

Los procesos lecto - escritores son fundamentales para la labor educativa con los niños y las niñas, por esta razón los maestros deben crear espacios educativos los cuales permitan el desarrollo y adquisición de nuevos conocimientos, interpretando y comprendiendo los diferentes aspectos que se presentan en el ámbito socio-cultural, asumiendo una posición crítica frente a la sociedad. Por esta razón es importante que en la escuela básica primaria se incentive el uso y la comprensión de este tipo de lenguaje, rescatando su utilidad en el ámbito pedagógico-didáctico. Es así que, este trabajo de investigación va encaminado a realizar una serie de experiencias en un contexto escolar, por medio de las cuales se quiere observar la incidencia del cómic utilizado como herramienta pedagógica para mejorar la producción textual en el área de castellano.

1.1.3. Internacional

 **Título:** “*LAS HISTORIETAS CÓMICAS Y DIBUJOS ANIMADOS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO*”

Autor: Julio Ángel Herrador Sánchez

País: España. Provincia de Cádiz. Municipio de Puerto Real.

Problema De Investigación: *“Investigación sobre el contenido motivador y estimulante que puede ofrecer tanto para los alumnos y alumnas de Educación Primaria y Secundaria como para el profesorado de diferentes áreas, el extenso universo de los cómics y los dibujos animados, bajo una propuesta interdisciplinar y transversal y como eje vertebrador de un modelo de enseñanza-aprendizaje realista y cercano a todos.”*

Aportes A Nuestra Investigación: en este trabajo podemos encontrar que “...pedagogos, bibliotecarios y también teóricos de cómics opinan que el cómic puede suministrar al lector escasamente alfabetizado una interpretación de la obra literaria que le permita aproximarse a ésta, a las pasiones de sus personajes y al pensamiento de su autor (Martín, 2005)”.

Su magia (la del comic y los dibujos animados), su fantasía y su humor satírico tienen tal capacidad de interiorización en la imaginación de sus lectores que las historias que cuentan y los personajes que los ocupan forman parte de la vida de dichos lectores, con los que se crean hasta relaciones socio-afectivas: los niños coleccionan las aventuras de sus héroes preferidos, adquieren pegatinas para sus cuadernos y mochilas o llevan camisetas y pulseras con sus logotipos. Por tanto, se trata de aprovechar las potencialidades motivadoras que nos ofrecen y buscarle la aplicabilidad didáctica que la convierta en un reto de aprendizaje.

“Rodríguez Diéguez (1986) explica el aprovechamiento didáctico que puede tener el tebeo (o comic) y los dibujos animados, ya que puede ayudar en la escuela a conseguir unos objetivos o a desarrollar unas actitudes y añade que su simplicidad no exige mediadores técnicos para su lectura como otros medios que se apoyan en la imagen”.

 **Título: “LOS “COMICS” EN EL PROCESO DE LA ESCRITURA: UN ESTUDIO CON NIÑOS PRINCIPIANTES DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-CONSTRUCTIVISTA”**

Autor: Jorge Ezequiel Vilorio Márquez.

País: Venezuela, Estado de Mérida

Problema De Investigación: *“...la principal razón de esta investigación es describir el desarrollo de la escritura en niños principiantes de segundo grado, considerando para tal fin, el uso de comics en la construcción de significados desde una perspectiva socio-constructivista”.*

Aportes A Nuestra Investigación: En este trabajo de investigación se plantea el uso de los comics para la construcción de significados en las producciones escritas, como experiencias que permitan dar a conocer, analizar y reflexionar acerca del proceso de escritura y sus implicaciones educativas en los primeros grados de Educación Básica.

La implementación de comics variados con factibilidad de reajustarse a los intereses de los niños y, de la manera en que éstos han sido abordados, bien sea a través de la televisión, u otro medio visual. Se proyecta el trabajo colaborativo entre los estudiantes, el docente y el entorno cultural de ellos. Se considera al cómic como una posible alternativa pedagógica para el desarrollo de la lengua escrita y potenciar las capacidades cognitivas y lingüísticas del niño en el proceso de la escritura que están en estrecha relación con las interacciones que se dan con su medio socio-cultural, por tal razón, los comics se convierten en una herramienta multifuncional para facilitar saberes y fundamentar la práctica docente.

“Desde una visión pedagógica, para que los comics sean de “buen uso” y sus onomatopeyas o metáforas visualizadas se conviertan en herramientas del lenguaje, han de ser seleccionados bajo un criterio de contenido y luego de leer o verlos, hacer un debate rico en cuanto a su forma y contenido, expresando por escrito u oral algunos lugares comunes, ideologías, artificios escénicos y otros, Reyzábal (2003). El lenguaje expresado a través de las imágenes y la lengua escrita debe ser uno de los factores que requiere un análisis especial con la finalidad de hacer registros de lo escrito o hablado por el niño y que tenga las posibilidades de apreciar las diferencias lingüísticas contenidas en la comunicación del pensamiento, sentimientos y creencias”.

Desde esta perspectiva socio-constructivista las experiencias con la escritura tienen una base de interacción social. Esta interacción con lo escrito se da desde temprana edad con materiales dentro del entorno familiar, que le permiten al niño la participación con la lengua escrita. En esta situación el adulto asume la función de agente mediador entre la lengua escrita y el niño, que aún no es lector ni escritor autónomo. La adquisición de la lengua escrita en niños principiantes es un proceso por el cual ellos desarrollan de manera natural y espontánea capacidades cognitivas y lingüísticas que dan sentido a lo que construyen, es decir, logran apropiarse del código escrito con significados influenciados por el ambiente en el que se desenvuelven.

2. JUSTIFICACIÓN

Nuestro proyecto de investigación se denomina “*LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, A PARTIR DEL ANÁLISIS CRÍTICO INTERPRETATIVO DE LOS DIBUJOS ANIMADOS, COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE SEMIÓTICO-TEXTUAL*” y se llevó a cabo en la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, donde se hizo un acompañamiento y seguimiento a los estudiantes desde el grado primero hasta el grado tercero de primaria.

Ahora bien, es importante reconocer que en el sistema educativo colombiano, la lectura y la escritura no han sido analizadas ni estudiadas como un proceso del desarrollo del pensamiento, donde el estudiante aprenda a pensar, planear y construir ideas, juicios críticos e hipótesis, sino que su evaluación se ha quedado en la revisión, corrección gramatical y ortográfica, y en aspectos meramente formales de la lengua, dejándose por fuera la concepción misma del texto alejadas de las nuevas necesidades socioculturales y los sentimientos que mueven al ser humano.

Dentro de las necesidades socioculturales, se encuentran los conflictos escolares, los cuales se minimizan cuando se abren espacios formativos para la tolerancia por las ideas, opiniones y derechos de los demás; el reto más urgente que tiene la escuela en estos momentos, es crear las condiciones necesarias para una educación por la paz, que se trata de enseñar y formar a los estudiantes para que resuelvan sus diferencias mediante el diálogo, sin acudir a la violencia, para promover, construir ambientes democráticos y participativos tanto en el hogar como en la vida escolar, teniendo como eje transversal la catedra de la paz.

Por esta razón, en nuestro proyecto de investigación, con cada una de las actividades desarrolladas se busca una sana convivencia entre los estudiantes y docentes practicantes, ya que consideramos necesario la construcción de espacios adecuados, en los cuales se logre un verdadero aprendizaje. Cabe resaltar, que la tarea es ardua, porque en la actualidad el contexto en el que viven es difícil en cuanto a las diferentes problemáticas que se viven. Sin embargo, nuestro grupo de investigación va en busca de una educación no solo de la aprehensión de nuevos conocimientos, sino, también en la que se logre que cada uno de los estudiantes se forme como una persona íntegra para una sociedad. En este sentido, la lengua no puede ser ni abordada, ni estudiada, ni aprendida solo para ser usada, sino que se debe tener en cuenta su vertiente social, cultural y contextual articulándose a los medios de comunicación, que actúan como mecanismos simbólicos de las representaciones colectivas de la sociedad.

Durante el tiempo compartido con los niños y las niñas del grado segundo de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, logramos conocerlos un poco a través de un diálogo directo que tuvimos con ellos. Respecto a esto, es oportuno tener en cuenta los planteamientos realizados por el pedagogo brasileño Paulo Freire, en los que insiste en la importancia de desarrollar en el aula de clases una comunicación horizontal con los educandos, es decir, un diálogo en el cual, los aportes y los conocimientos del educador sean tan significativos como los conocimientos del educando, en este sentido “*el maestro debe darle importancia al educando, de quien recibirá humildemente los conocimientos previos que éste pueda tener*”. De esta forma “*es posible una educación a través del dialogo socializador, donde mutuamente convivan educador y educando; y haya palabra autentica, respeto, tolerancia, amor, escucha, crítica, humildad y sea posible la realización de todas sus utopías (sueños).*” (Paulo Freire y el diálogo socializador, 2007).

En la misma dirección consideramos la pertinencia y relevancia de nuestra propuesta investigativa tuvimos en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, pero no sólo se trató de saber la cantidad de información que poseían, sino cuales eran los conceptos, ideas y/o proposiciones que manejaban, así como de su grado de estabilidad. Pues sería ilógico pensar que los niños y las niñas llegan a la escuela con las "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comienza de "cero", porque no es así, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan (positiva o negativamente) su aprendizaje y que pueden ser aprovechados para su beneficio en el proceso de enseñanza, para que se dé un aprendizaje significativo, el cual como lo expone David Ausubel, *"ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante pre-existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las nuevas."* (Ausubel, pág. 2)

Así mismo, es oportuna la relación, ya que existe entre los niños, las niñas y la televisión; pues los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, en horas de la tarde, después de terminar sus tareas, o simplemente en su tiempo libre (fines de semana, días festivos, etc.), pasan gran parte frente a la coloquialmente denominada "caja tonta" (*"por su poder de atraer la atención de las personas durante horas frente a diversos programas"* (Rubia, 2010)), lo que hace que, además de la familia, la escuela y los amigos este aparato también influya como agente socializador. Una de las causas de esta situación, es que la mayoría de los acudientes trabajan y/o están ocupados en sus labores diarias y por tal motivo no pueden hacer un acompañamiento permanente a sus hijos e hijas, es por eso que los padres y madres dejan a los niños y las niñas frente a la televisión como medio de distracción de los infantes; por esta razón, ellos, de manera consciente o inconsciente, imitan algunas de las conductas (ya sean buenas o malas) que poseen los dibujos animados (que son sus programas favoritos), los actores de series, de novelas, de películas, etc.

A propósito de la televisión, como es bien sabido, en la escuela se hace muy poco uso de este recurso como medio didáctico, esto se debe a muchos factores, uno de ellos es que, en el contexto colombiano prima la educación tradicional, por tal motivo no se buscan estrategias innovadoras que utilicen la televisión como recurso pedagógico para la enseñanza, otro factor, es el hecho que muchos docentes piensan que el tema de la televisión es un asunto netamente familiar, y por ende debe ser tratado dentro del seno del hogar. Frente a esto, la Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires y máster en Educación de la Universidad de San Andrés, Viviana Mini, afirma que: *"No todos dan por sentado que la escuela deba trabajar el tema de la televisión; hay quienes piensan que la escuela no debería perder el tiempo en eso. Yo creo que hoy nuestro conocimiento de la sociedad y de la política está muy mediatizado y, en consecuencia, la escuela tiene que educar en una mirada crítica hacia los medios. Esa enseñanza es un modo de alfabetización cívica"*.

Además, plantea que una de las tareas de los docentes frente al auge de la televisión, es *"abrir la agenda temática de los alumnos más allá de lo que les propone la tele, para formar ciudadanos que no sean meros receptores de productos, sino sujetos con capacidad de proponer. Para ello, el docente tendría que promover la reflexión para que los niños puedan distinguir cuánto de todo lo que circula en la tele les sirve para transformar la realidad personal. Eso es*

parte de la formación ciudadana, porque hoy la mayor parte de la información acerca de lo social la recibimos de los medios, sobre todo de la TV.” (Schettini, 2006).

A su vez, es necesario resaltar que para lograr el objetivo general en nuestra práctica, se debe tener en cuenta la importancia que tiene la comunicación para el ser humano, entendiendo que es una facultad esencial para la subsistencia en una comunidad ya que cuenta con un lenguaje hablado, escrito, otros medios y recursos útiles para que se dé una interacción con los demás. Dentro de este marco ha de considerarse importante la concepción que tiene Víctor Miguel Niño, Licenciado en Filología e Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, quien afirma en su libro *“Semiótica y lingüística, aplicadas al español”* que el ser humano tiene la capacidad de aprehender y categorizar la realidad, erigir el conocimiento y transforma la experiencia cultural y social en significado, para intercambiarlo en las diversas actividades y contextos de la vida cotidiana y científica ya que el ser humano cuenta con la facultad semiótica o capacidad para adquirir, crear, aprender y usar códigos de signos.

Del mismo modo, se debe tener claro que esa facultad posibilita el desarrollo y el ejercicio de la competencia comunicativa considerada como *“la acción unitaria mediante la cual alguien produce un enunciado con sentido sobre el mundo con destino a otro ser humano por medio de un código. Con la intención de dar a entender algo y en un contexto determinado”* (Niño Rojas V. M., 2002, pág. 44). Lo que nos lleva a afirmar que los niños pueden construir su proceso de la lectura y la escritura a partir de la utilización de signos y códigos presentes en su realidad.

Con lo anterior, nos remitimos a afirmar la importancia que tiene la comunicación en la vida del ser humano y por ende en el aprendizaje de los niños y las niñas tanto en su proceso cognitivo como social logran tener, y a su vez remitiéndonos a que el niño emita enunciados a partir de sus vivencias y de su gustos por los dibujos animados. Además, con este tipo de programas, logra captar toda la atención de los niños, permitiendo que ellos logren expresar sus ideas de manera oral y plasmarlas en el papel ya sea por medio de la creación de una historieta o de otro tipo de narración.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que toda estrategia didáctica debe articularse con el entorno en el cual se ubican y se desenvuelven los sujetos a quienes va dirigida, además de los entornos en los cuales interactúan diversos agentes educativos: la familia, los medios de comunicación, además de sus círculos sociales así como en la institución educativa, etc. Es por eso que, para aterrizar más nuestra idea de investigación, no basta solo con partir del gusto de los niños y las niñas por los dibujos animados, sino que, además es necesario involucrar el contexto de cada uno de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. En este punto es importante resaltar lo planteado por el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1926), quien postula que *“el contexto (social, familiar, cultural, escolar, etc.) es crucial para el aprendizaje, ya que, produce la integración de los factores social y personal, y que por medio de la interacción el niño aprende a desarrollar sus facultades y comprende su entorno”* (Gary, 2011).

Es importante resaltar la importancia y pertinencia de nuestro trabajo ya que tendremos en cuenta los Lineamientos Curriculares de la lengua castellana, en su capítulo 2. *“Currículo y proyecto educativo institucional”*, numeral 2.1. *“El currículo como puesta en marcha del PEI”*, en el cual se expone que el currículo debe ser pertinente con el contexto socio-cultural en el que se encuentran involucrados los sujetos de aprendizaje y las destrezas de los mismos. *“El currículo orientado hacia los procesos no puede tomarse sólo como una organización del conocimiento, debe ser entendido como la articulación de los diferentes componentes de las*

prácticas educativas. Es decir, no sólo se trata de contenidos temáticos, sino de aspectos como las formas, criterios y enfoques evaluativos, las competencias y habilidades a fortalecer y desarrollar, los saberes, las formas de comunicación, los enfoques para la construcción del conocimiento correspondientes a las diferentes disciplinas, el desarrollo cognitivo y social, la diversidad étnica, social y cultural –las culturas y lenguas indígenas y la cultura y lengua de los sordos, la función de la lectura, la escritura y los demás soportes de significación, la importancia de los proyectos, entre otros.” (Ministerio de Educación Nacional, 1998)

Tal como lo propone la Doctora Rubiela Aguirre de Ramírez *“si se proponen actividades de lectura y escritura que se considere tienen sentido para los niños, es decir, que estén relacionadas con sus intereses, ellos las asumen como algo que les llama la atención y al realizarlas pueden adquirir conciencia de las características del lenguaje lo que les permite avanzar en la comprensión y producción de textos”* (Aguirre de Ramírez, 2010, pág. 46).

A esto se añade, que el área de lengua castellana no se encuentra dentro de las áreas de estudio favorita de los estudiantes, una de las pretensiones de nuestra propuesta de investigación, es lograr que los niños y niñas del grado segundo de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, vean esta área y los procesos de lectura y escritura con otros ojos, ojos de amor y gusto por estos dos procesos que van de la mano y que son tan importantes a lo largo de nuestras vidas.

Es importante resaltar que el área de lengua castellana aporta mucho a la formación integral del educando, en la medida en que desde esta área se posibilita el conocimiento y apropiación del lenguaje como herramienta superior *“que configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto”*, puesto que el sujeto se constituye en ese proceso de significación de espacios socio-culturales complejos y se desarrolla en términos de la función simbólica, en diálogo con la cultura y en una interacción estrecha entre su ser, su pensar y la cultura. Así mismo y desde su enfoque semántico, comunicativo y significativo, supera un simple hecho de conocer, llevando al estudiante al hacer, desarrollando en él competencias comunicativas básicas (leer, hablar, escribir, escuchar), como punto de partida para la realización de un saber hacer acorde con las exigencias, necesidades y problemas personales y comunitarios.

El propósito del área de lengua castellana es asumir la lengua como el mundo, como la cultura donde se entiende la lectura como un acto complejo y la escritura como un *“proceso semántico, reestructurador de las ciencias”* donde se escribe el mundo. Que los estudiantes puedan hacer uso de la lengua materna para profundizar en un campo del conocimiento o actividades específicas de acuerdo con los intereses y capacidades del educando; también que puedan vincularse, en forma activa, reflexiva y crítica en procesos comunitarios de desarrollo a nivel social (Canalete, 2011). Así pues, es vital que los educandos conozcan la importancia del lenguaje, ya que este posibilita el desarrollo del pensamiento formal, haciendo de los estudiantes, seres analíticos, críticos, éticos, estéticos, reflexivos y creativos que aportan a la solución de los problemas del mundo circundante.

En el proceso de producción textual (tanto oral como escrita), haremos un acompañamiento constante a los estudiantes con el fin de que poco a poco y con nuestra ayuda ellos vayan mejorando los procesos lectores y escritores. Tal como lo plantea Lev Vygotsky en la teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, la cual se define como: *“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado 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 en colaboración con otro compañero más capaz (cf. Vygotsky, 1988:133)” (Baquero, 1997, pág. 137). Pues en la ZDP es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento de los educandos y se avanza en el desarrollo. Por tal motivo como futuros maestros debemos tomar como punto de partida los conocimientos de los estudiantes y basarnos en ellos para prestarles la ayuda que necesiten al realizar las diversas actividades que se propongan, y que de esta forma los estudiantes vayan avanzando poco a poco, hasta que finalmente logren realizar por si mismos las actividades que se les dificultan.

Así pues, teniendo en cuenta todo lo anterior, y en vista de que cuando los niños hablan de su dibujo animado favorito lo hacen con mucho ánimo y lo describen de manera muy detallada, nos remitimos a los *ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE*, en busca de un estándar que respondiera a esa habilidad que tienen los niños y niñas del grado *segundo* de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, es por ello que, de esta guía, tomamos los estándares básicos de *primero a tercero*. Así las cosas, se pretende que los aspectos anteriormente mencionados sirvan como una base y guía para la formación de nuestra estrategia didáctica, teniendo claro que dichos aspectos se adaptarán a las necesidades e intereses de los estudiantes y se enriquecerán con nuestra creatividad. De igual manera, es importante tener en cuenta para el desarrollo de nuestra idea de investigación, el trabajo por proyectos, el cual tiene como propósito la búsqueda de un máximo grado de integración. (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Así mismo, en los *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*, en su capítulo 2. “*Currículo y proyecto educativo institucional*”, numeral 2.8 “*El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular*” se expresa que: “*el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos. En este sentido, están ligados en todos sus momentos a la experiencia, a la acción de los estudiantes, teniendo en cuenta no sólo un interés inicial sino explicitando continuamente intereses y expectativas.*” (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Baste lo anterior para decir que, como futuros profesionales de la educación, debemos entender la importancia del trabajo por proyectos, ya que, con ellos se realizan tareas junto con los estudiantes en las cual se tienen en cuenta diversos factores que los afectan tanto positiva como negativamente, y que se deben manejar acorde a las necesidades y destrezas de los educandos para ir avanzando poco a poco y conjuntamente en el mejoramiento de esas habilidades.

Teniendo en cuenta que nuestra estrategia pedagógica tiene como base los dibujos animados televisivos, es importante referirse a las implicaciones de los medios masivos de comunicación dentro del entorno escolar, para esto recurrimos los *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*, donde se plantea que: “*El despliegue de los medios de comunicación social ha creado un ámbito socio-cultural novedoso que plantea nuevos e interesantes retos a la acción educativa. Estas incidencias tienen repercusiones en aspectos como el manejo de los lenguajes, la asunción de los valores, los modelos de comportamiento, etcétera. Ello, naturalmente, ha generado debates que han llegado a plantear posiciones extremas sobre los efectos de los medios, especialmente en los niños*”. Efectos que, según este documento, dependen del modo como los niños acceden a los medios y cómo los usen, por tanto, el uso de estos en la escuela tiene motivaciones sociales y pedagógicas. Es aquí donde, como futuros profesionales de la educación tenemos la importante tarea de guiar a los estudiantes por caminos críticos para que

puedan ser autónomos de decidir la adecuada utilización que hacen de estos medios masivos de comunicación.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Sensibilizar y consolidar los hábitos lecto-escritores a través del análisis interpretativo de los sistemas de significación icono-gráficos.

3.2. Objetivos específicos

- Reconocer y ejercitar la competencia lúdico-comunicacional, a través de los sistemas de significación y los "juegos del Lenguaje".
- Diseñar desde el Lenguaje Proxémico y Kinésico, representaciones simbólicas y conceptuales, posibilitando a los estudiantes expresar sus sentimientos más emotivos.
- Promover e implementar en el aula de clases estrategias discursivas de la comunicación icono-verbal desde los dibujos animados.
- Identificar la Función Simbólica de la cultura de masas y la televisión como una herramienta didáctica en la implementación de los sistemas de significación icono- verbal.
- Facilitar estrategias didácticas integrales que permitan el desarrollo del Lenguaje en sus diversas funciones, expresivas y discursivas.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. Marco contextual

4.1.1. Las características de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt

4.1.1.1. Las características geográficas de la institución

Al centro-oriente de la ciudad de Popayán se encuentra la Vereda Real Pomona, donde está ubicada la Institución Educativa Liceo Alejandro, en la carrera 2ª.N # 5-404. Esta institución educativa es de carácter público, la población escolar que atiende es mixta en cuanto al género, procedente de sectores aledaños y de la periferia de la ciudad de Popayán.



Fuente: Google Maps. Vías de acceso a la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt.
<https://www.google.it/maps/place/Instituci%C3%B3n+Educativa+Alejandro+de+Humboldt/@2.4498535>

4.1.1.2. Las características físicas de la institución

La Institución Educativa es de modalidad académica, empresarial, tecnológica y agrícola, con jornadas mañana y noche. En cuanto a su infraestructura cuenta con una zona amplia, agradable y cómoda, posee un área total de 7.560 m² y 3.548 m² construido y está dividida en seis bloques (del bloque A al F). Su planta física incluye espacios para la recreación, el esparcimiento y terrenos para realizar las prácticas agrícolas. La institución cuenta con una capacidad para 1200 estudiantes, pero en este momento cuenta con 936 estudiantes activos. Cuenta con cuatro niveles de enseñanza así: preescolar, básica primaria básica secundaria y media vocacional.

A su vez, se caracteriza por ser una institución inclusiva ya que atiende a diferentes tipos de poblaciones, por ejemplo, a estudiantes desplazados por el conflicto armado, con antecedentes penales y población vulnerable, por lo general de estratos socioeconómicos uno y dos (procedente de sectores aledaños y de la periferia de la ciudad de Popayán).



Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. Vía de acceso principal de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt. 2015

La Institución Educativa cuenta con sedes, en diferentes lugares de la ciudad de Popayán, esto, acatando lo establecido en la *Ley de Fusiones*, en la cual se estipula en su Artículo 9° que: *“La Institución Educativa es un conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o particulares, cuya finalidad será prestar un año de pre-escolar y nueve grados de Educación Básica como mínimo y la media”*, (Ministerio de Hacienda, 2015, pág. 9), por lo tanto la institución entabló alianzas con varias escuelas primarias, que se convirtieron en lo que actualmente son las cuatro sedes de la Institución: Pisoje Bajo, Yanaconas, Sendero y Vereda Pueblillo ubicados en la comuna 2 y 3 de la zona urbana y otras en la zona rural del Municipio de Popayán . En este caso nos enfocaremos primordialmente en la en la sede principal, ya que fue en el lugar en el que se realizó nuestra Practica Pedagógica Investigativa (PPI).

Además de contar con una planta física adecuada para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, esta institución cuenta con:

Transporte escolar.

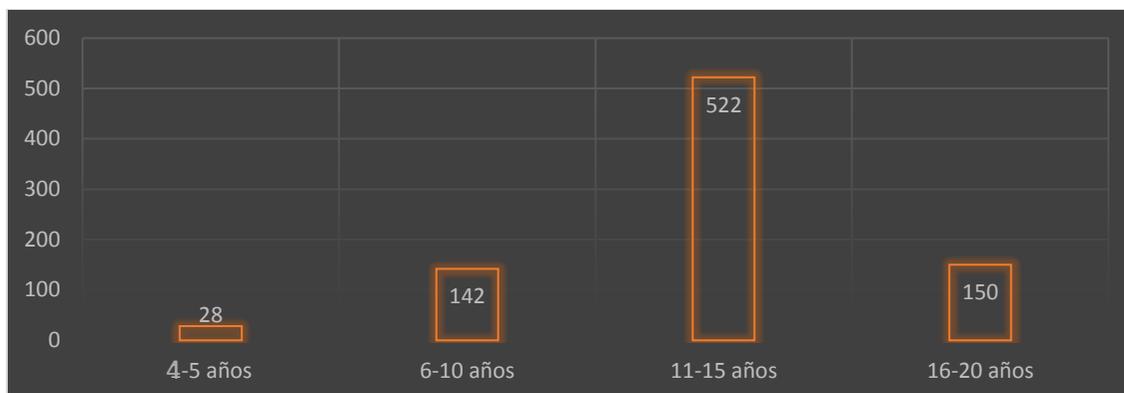
La Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt cuenta con un servicio de transporte que consta de seis rutas que benefician a la población estudiantil que vive las diferentes zonas de Popayán, especialmente en las periferia de esta, las rutas están distribuidas así: la primera para el Valle del ortigal, la segunda para Lomas de Granada, la tercera para la zona suroccidental y cuarta para el norte y dos rutas de veredas. El trasporte es gratuito, esto gracias la ley de gratuidad que cobija a los estudiantes y al respaldo de entidades, internacionales como ONGs y del gobierno municipal, lo cual beneficia tanto a estudiantes como a padres de familia quienes no deben pagar por este servicio, aunque cabe señalar que a pesar de ser gratuito no cubre un servicio amplio.

Restaurante Escolar

La Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt cuenta con un restaurante escolar construido por la Embajada Americana y ubicado en la parte oriental del colegio. Este brinda una atención constante a las víctimas del conflicto armado colombiano y a los estudiante de niveles socioeconómicos 1 y 2. Tiene una capacidad para atender 250 personas. En este se atiende de forma gratuita a los educandos desde los grado cero a séptimo, algunas veces se da la posibilidad de cubrir hasta noveno grado. El tipo de alimentación que se brinda es el estipulado por el Proyecto de Alimentación Escolar (PAE), que según el MEN es el encargado de *“contribuir con el acceso y la permanencia escolar de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, que están registrados en la matrícula oficial, fomentando estilos de vida saludables y mejorando su capacidad de aprendizaje, a través del suministro de un complemento”* (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

4.1.1.3. Las características de los estudiantes de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt

Gráfica 1. Rangos de edad de los estudiantes la I.E Liceo Alejandro De Humboldt



Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.

Fuente: Detallado del Sistema Integrado de Matricula. (Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, Detallado del Sistema Integrado de Matricula, 2015)

En la anterior grafica se muestran los rangos de edad de la comunidad liceísta, en ella podemos ver que el grupo de edad con mayor número de estudiantes es el que oscila entre los 11 y 15 años y el grupo de edad con menor número de estudiantes es el que se encuentra entre 4 y 5 años. Así mismo se puede notar que hay estudiantes extra edad, pues hay jóvenes de 20 años que aún no culminan su bachillerato.

4.1.1.4. Las características de la planta docente

La institución educativa Liceo Alejandro de Humboldt cuenta con 35 docentes, de los cuales, se les realizó la encuesta a 18, con preguntas acerca del nivel y área de formación y el tiempo que llevan desempeñándose como profesores. Las preguntas no se pudieron realizar a la totalidad de los docentes, puesto que al momento de llevar a cabo el cotejo, se presentaron diferentes situaciones, como: permisos que tenían los docentes, falta de disponibilidad de tiempo o porque se mostraron a la defensiva ante nosotros y no quisieron colaborar con las preguntas.

Los resultados del cotejo que se realizó se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Nivel, área de formación y tiempo en la docencia

DOCENTE	NIVEL Y AREA DE FORMACION	TIEMPO EN LA DOCENCIA	GRADOS
D1	Ingeniero en informática	7 años	Primero (1°)
D2	Licenciada en básica primaria Posgrado en desarrollo procesos afectivos	20 años	Segundo (2°)
D3	Licenciada en educación básica con énfasis en desarrollo	30 años	Cuarto (4°)

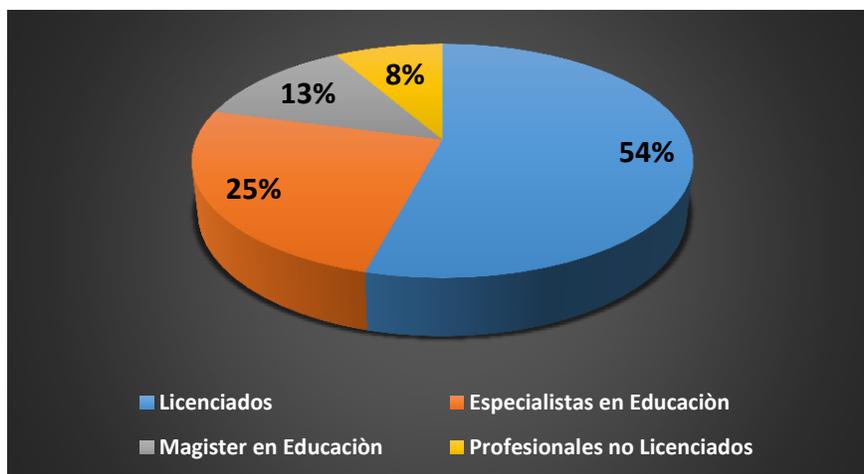
	humano		
D4	Licenciada Especialización en educación y pedagogía	30 años	Tercero (3°)
D5	Licenciatura en educación primaria Especialización en biología	26 años	Segundo (2°)
D6	Licenciada en español e inglés Especialización en planeación educativa Planes de desarrollo	25 años	Octavo (8°) Once (11°)
D7	Licenciada en ciencias ambientales	18 años	Octavo (8°) Decimo (10°) Once (11°)
D8	Licenciatura en lengua castellana	14 años	Séptimo (7°) Noveno (9°)
D9	Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental	4 años	Sexto (6°)
D10	Especialización medios y docencia	32 años	Decimo (10°) Once (11°)
D11	Licenciatura en ciencias sociales	26 años	Sexto (6°) Octavo (8°) Noveno (9°)
D12	Licenciatura en biología y química	19 años	Séptimo (7°) Noveno (9°) Decimo (10°) Once (11°)
D13	Mg en política	25 años	Decimo (10°)
D14	Mg en Matemática	5 año	Decimo (10°) Once (11°)

D15	Licenciatura en filosofía Especialización en cultura	20 años	Octavo (8°) Noveno (9°) Decimo (10°) Once (11°)
D16	Licenciada en ingles Mg en ingles	25 años	Noveno (9°) Decimo (10°) Once (11°)
D17	Licenciatura en filosofía	9 años	Séptimo (7°) Octavo (8°) Noveno (9°)
D18	Profesional de ingeniería agrónomo Especialización en gerencia informática	21 años	Sexto (6°) Séptimo (7°) Octavo (8°) Decimo (10°) Once (11°)

Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.

Fuente: (Bermeo y otros, Registros de Entrevistas , 2015). Docentes de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt.

Gráfica 2. El nivel de formación académica de los docentes de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt



Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.

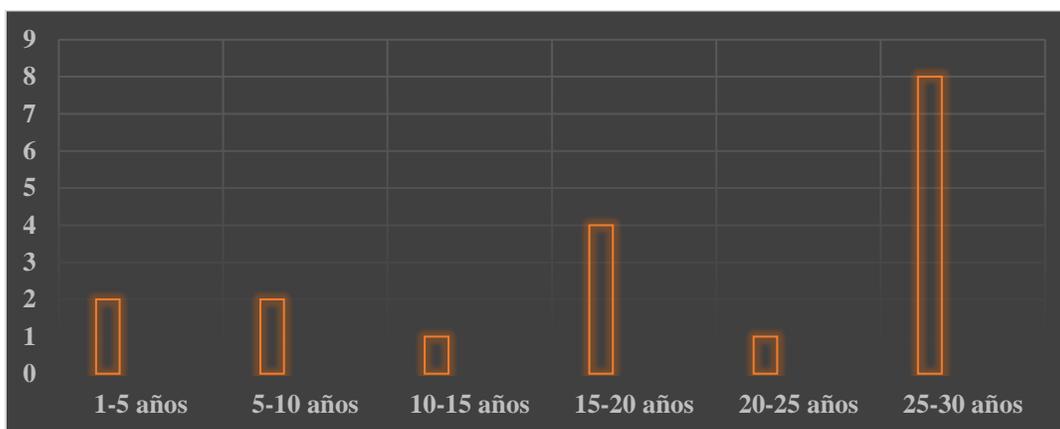
Fuente: (Bermeo y otros, Registros de Entrevistas , 2015). Docentes de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt.

Teniendo en cuenta los datos anteriores se puede observar que en la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt prima el porcentaje (54%) de docentes licenciados, lo cual es un aspecto a resaltar de la institución, pues estos docentes conocen de pedagogía y la pueden aplicar para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales se tenga en cuenta al sujeto aprendiente, a esto se suma el hecho de que el porcentaje de especialistas en educación (25%) junto al porcentaje de Magísteres en educación (13%) cubren casi la mitad de docentes con

especialidades en educación, por lo que se puede inferir que son docentes comprometidos con su labor, que están en continuo aprendizaje para el mejoramiento de sus prácticas docentes.

Por el contrario, el porcentaje de profesionales no licenciados (8%) es bajo, entre ellos una ingeniera agrónoma y un ingeniero en sistemas quien está a cargo del grado segundo y quien, como él afirma, no tiene pedagogía, además según sus propias palabras *“aquí (en el salón del grado segundo) lo importante NO es que los niños aprendan, sino que se comporten bien”*, al escuchar esto, quedamos bastante preocupados, pues la docencia debe estar a cargo de personas que realmente amamos esta profesión, pero lastimosamente hoy en día son cada vez más los profesionales no licenciados que están a cargo de estudiantes. Desde nuestro criterio como futuros profesionales de la educación, los niños y las niñas solo deberían estar a cargo de personas idóneas con pedagogía, pues por falta de profesionales especializados los educandos se está educando a los estudiantes como en una prisión, en donde lo que importa es el buen comportamiento, sin tener en cuenta los procesos de aprendizaje que ellos deben llevar y sin contar con ellos a la hora de planear dichos procesos.

Gráfica 3. Tiempo en la docencia de los profesores de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt



Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.

Fuente: (Bermeo y otros, Registros de Entrevistas, 2015). Docentes de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt.

La anterior gráfica, nos muestra el tiempo ejercido por los docentes de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, donde se observa que el porcentaje más alto lo ocupan los maestros experimentados quien han ejercido su labor por más de 25. Seguidos de los porcentajes de quienes se han desempeñado por más de 15 años. Así mismo encontramos el menor tiempo ejercido oscila entre 1 y 5 años, tiempo en el que se encuentran dos docentes.

4.1.2. Las características del aula de clases

4.1.2.1. Las características de los estudiantes del grado segundo

Los niños del grado segundo de la Institución Educativa Alejandro de Humboldt son niños que están en un rango de edad de siete a nueve años y que según los estadios de desarrollo humano de Piaget, están en la *etapa pre operacional* (2-7 años), e inicios de la *etapa de las operaciones concretas* (7-12 años).

Las características de la etapa *pre operacional* según Piaget son las siguientes:

- ✎ *En esta etapa los niños adquieren el lenguaje y aprenden que pueden manipular los símbolos que representan el ambiente*
- ✎ *En esta etapa pueden manejar el mundo de una manera simbólica pero aún no son capaces de realizar operaciones mentales reversibles.*
- ✎ *En lugar de ello los niños desarrollan la capacidad para manejar el mundo de manera simbólica por medio de representaciones.*
- ✎ *Comprensión de las identidades: El niño comprende que, aunque algunas cosas cambien de forma, tamaño o apariencia, siguen siendo lo mismo.*
- ✎ *Comprensión de las funciones: El niño comprende la relación entre dos hechos.*
- ✎ *Características Juego Simbólico, Razonamiento Transductivo, Sincretismo, Egocentrismo, Animismo, Centricidad, Conservación y Clasificación Irreversibilidad.*
- ✎ *El Proceso de Socialización: el niño adquiere las conductas, creencias y estándares que tienen valor para su familia y grupo cultural al que pertenecen.” (Educación Inicial, 2012)*

De lo anterior, podemos afirmar que los niños de grado segundo tienen marcadas las características anteriormente mencionadas ya que ellos hacen parte de una población con un promedio de edad de siete años, en donde están aprendiendo a desarrollar su habilidad sensorio-motriz y cognitiva. Los niños crean historias a partir de lo que ven dándole un símbolo, así mismo están ligados aún a la etapa del egocentrismo ya que se contantemente luchan por ser el centro de atención de sus compañeros, también le dan vida a los seres imaginarios y por ultimo muestran conductas ya sean positivas o negativas que van a cogiendo del contexto en el que se desarrollan como lo es el hogar y la escuela.

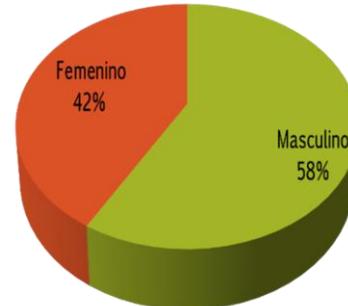
✎ **Número de estudiantes del grado segundo de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt**

En el salón del grado segundo de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, se hallan matriculados 24 estudiantes, de los cuales 10 (42%) son niñas y 14 (58%) son niños.

Tabla 2. Número de estudiantes por género

Género	Número de Estudiantes
Femenino	10
Masculino	14
Total	24

Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes por género



Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Número de estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt. Universidad del Cauca. 2015.

Fuente: (Bermeo y otros, Registro de Observación, 2015). Registros de observación.

Ahora bien, teniendo en cuenta el número de estudiantes (24) del grado segundo de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt y el área del salón (72m²) y tomando como referencia la Norma Técnica Colombiana 4595, se hará un análisis sobre cómo está distribuido el espacio dentro del aula con respecto al número de estudiantes.

En este tipo de salones, correspondientes al ambiente A, según la NTC 4595, el número máximo de estudiantes debe ser de 40, para un área de 1.65 m² a 1.80 m² por estudiante. Haciendo un contraste entre lo que está estipulado en la NTC 4595 y las características del salón del grado segundo de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt (24 estudiantes y área de 72 m²) se observa que, este salón si cumple con el tamaño delimitado para cada estudiante, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 3. Contraste entre la norma técnica colombiana NTC 4595 y las características del salón del grado segundo de la I.E liceo Alejandro de Humboldt

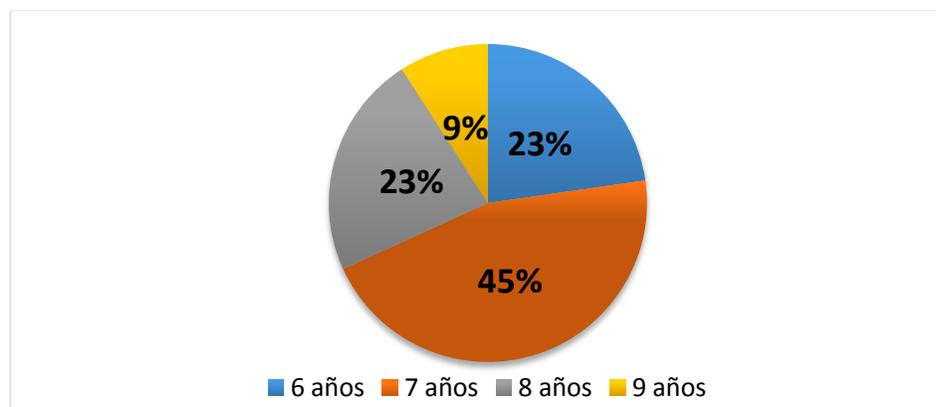
	Ambiente	Numero máximo de estudiantes/maestro	Área (m ² /estudiante)
Norma Técnica Colombiana NTC 4595	Básica y Media (6 a 16 años)	40	1,65 a 1,80
Salón del grado Segundo de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt	Básica y Media (6 a 16 años)	24	1,81 a 1,96

Elaboración propia: Contraste entre el criterio estipulado en la NTC 4595 y las características del Salón de segundo de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt.

Fuente: Norma Técnica Colombiana 4595. (Ministerio de Educación, Norma Técnica Colombiana 4595, 2006)

En la anterior tabla se muestra la relación entre el número máximo de estudiantes por salón y el área para cada uno de ellos. En el caso del salón del grado segundo de la I.E Liceo Alejandro de Humboldt, que cuenta con 24 estudiantes, a cada uno de ellos le corresponde un área de 1.81 a 1.96 m², pues en la NTC 4595, también se concierne que si en un salón hay menos de 40 estudiantes, se debe aumentar el área en razón de 0.10 por cada 10 estudiantes menos, eso quiere decir que para nuestro caso, se aumentaría el área en razón de 0.16 por 16 estudiantes menos. Por lo anterior, se puede observar que este ambiente si cumple con el criterio estipulado en la Norma Técnica Colombiana NTC 4595.

Gráfica 5. Grupos de edad de los estudiantes del grado segundo.



Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.

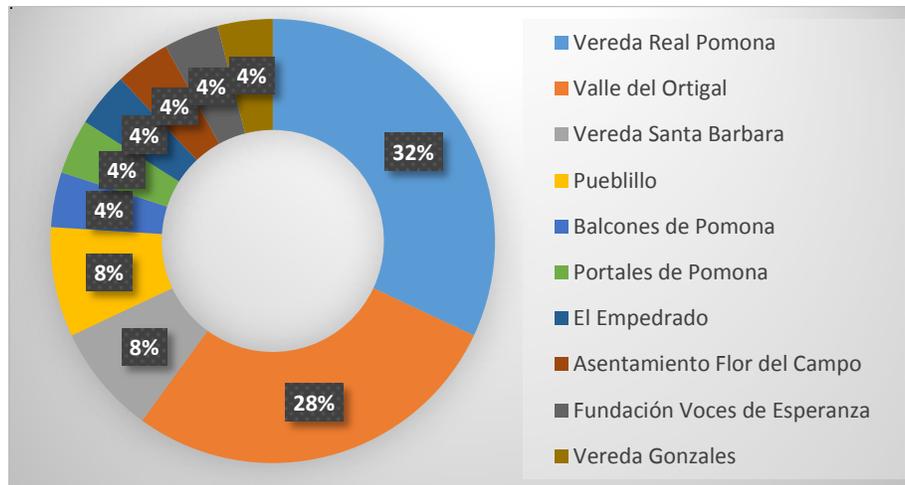
Fuente: (Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, Detallado del Sistema Integrado de Matricula, 2015)

En la gráfica anterior se puede observar que el porcentaje mayor es del 45%, que obedece a los niños de siete años de edad y el porcentaje menor es de 9% el cual corresponde a los niños de nueve años. Según los datos anteriores podemos evidenciar se presenta un pequeño porcentaje de niños extra edad que se encuentran cursando este grado.

4.1.2.2. Los sectores donde viven los estudiantes del grado segundo

Los estudiantes del grado segundo, provienen de las comunas 3 y 4, que son las zonas más cercanas a la institución, de barrios y asentamientos que están ubicados en la parte suroriental y suroccidental del municipio de Popayán.

Gráfica 6. Sectores donde viven los estudiantes del grado segundo



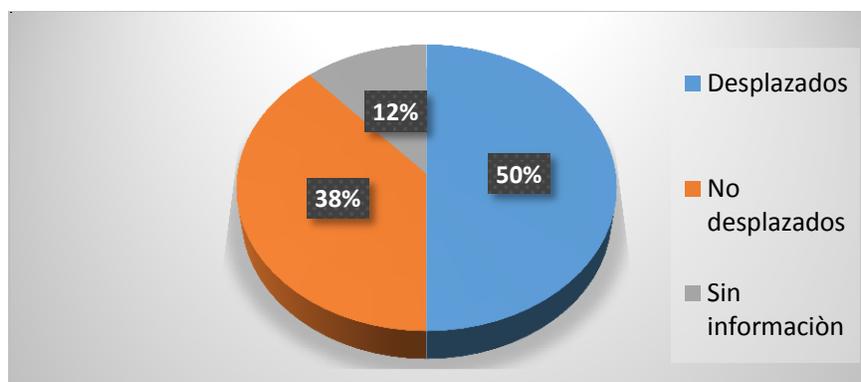
Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.
Fuente: (Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, Ficha de Matricula, 2015).

En la anterior gráfica, se puede observar que el 32% de estudiantes reside en la vereda Real Pomona, la cual limita con la institución educativa, seguido por el 28% de estudiantes que residen en el Valle del Ortigal, esto debido a que muchas de las familias que actualmente viven en ese barrio, se vieron beneficiadas con los subsidios que otorga Gobierno para vivienda gratis, por tal motivo debieron cambiar su lugar de residencia, pero dejando a los niños matriculados en la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt

4.1.2.3. Los índices de desplazamiento por conflicto armado en el salón del grado segundo

En el grado segundo hay estudiantes que hacen parte de grupos de desplazados víctimas del conflicto armado que salieron de sus territorios en busca de oportunidades, y una de ellas, la oportunidad de acceder a la educación, la encontraron en esta institución.

Gráfica 7. Estudiantes del grado segundo víctimas del desplazamiento por conflicto armado



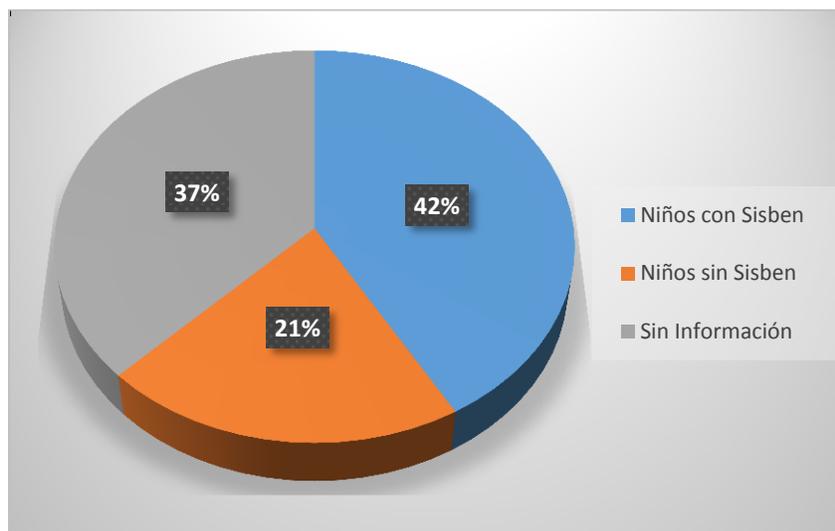
Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.

Fuente: (Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, Ficha de Matricula, 2015)

La Institución Educativa Alejandro de Humboldt se caracteriza por ser inclusiva ya que acoge a todas las poblaciones vulnerables, es decir, personas que hacen parte de los estratos 1, 2 y 3, y personas que hacen parte de la población víctima del conflicto armado. Teniendo en cuenta lo anterior y al observar la gráfica se puede notar que la mitad de los niños y niñas del grado segundo hacen parte de una población vulnerable que han sido excluidas de sus territorios debido a la problemática del conflicto armado.

4.1.2.4. La estratificación socio-económica de los estudiantes del grado segundo

Gráfica 8. Estudiantes sisbenizados



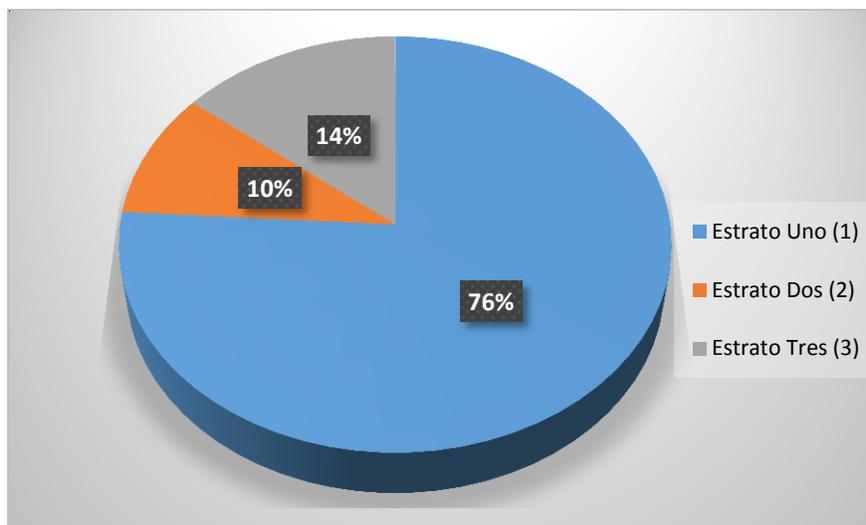
Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.

Fuente: (Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, Ficha de Matricula, 2015)

Teniendo en cuenta la gráfica anterior, diremos que el Sisben es una herramienta que representa las condiciones de vida en la que está un núcleo familiar, estas condiciones se determinan a través del censo que realiza el DANE, los resultados obtenidos, se utilizan para

subsidiar a las personas de niveles económico 1, 2 y 3, en este caso podemos notar que en el grado segundo un porcentaje mayor a la tercera parte, es decir, el 42% de los estudiantes están sisbenizados, es decir, tiene beneficios en cuanto a salud y educación, mientras que el 37% no hacen parte de este censo lo que nos conlleva a deducir que son familias con buenos ingresos salariales y que por tal razón no están acogidos por el Sisben o por el contrario no han podido ser partícipes de este tipo de Censo.

Gráfica 9. Nivel de estratificación social



Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.

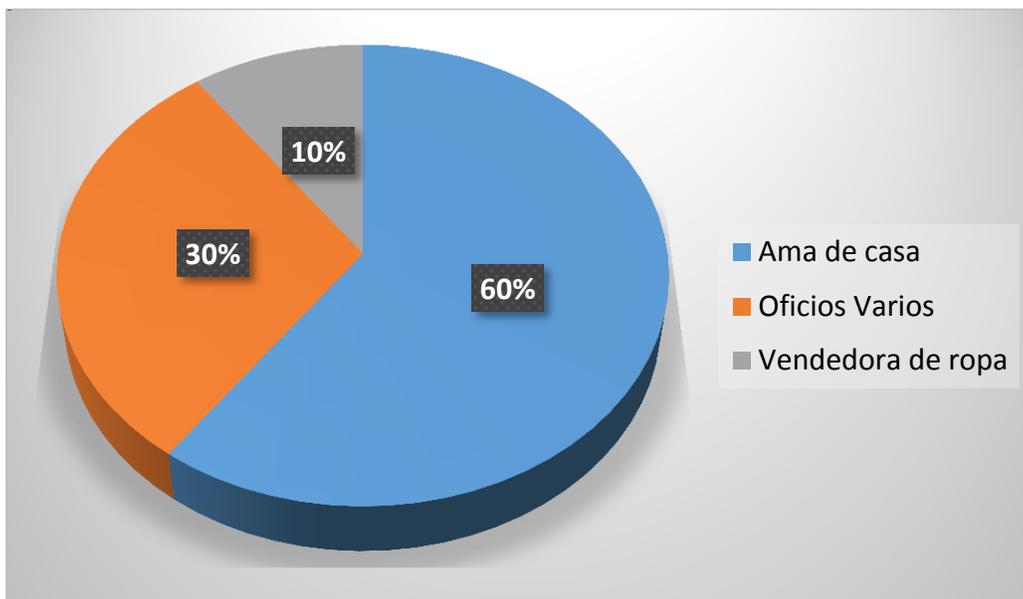
Fuente: (Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, Ficha de Matricula, 2015)

Los niños del grado segundo provienen de sectores cercanos a la institución que están clasificados entre en los estratos del uno al tres, y que al graficar los datos podemos identificar que más de la tercera parte de esta población proviene de estrato uno, es decir, de sectores vulnerables como lo son el Ortigal, la Vereda Pueblillo, Santa Bárbara y el Sendero, en contraste podemos ver que el 10% y el 14% de ellos, están clasificados en estrato dos y tres respectivamente.

4.1.2.5. Los oficios de las madres de los estudiantes del grado segundo

Para la recolección de esta información, se envió a los padres y madres de familia un formato de preguntas, en el cual debían completar la información o marcar con SI o No. De las 24 madres de familia, solo 10 nos reenviaron el cuestionario resuelto, las 14 restantes, según manifestaciones de los estudiantes no tuvieron tiempo de llenarlo, o a los niños se les olvido entregárselo o llevarlo a la institución. Con la información recolectada se obtuvo la siguiente información acerca de los oficios en lo que trabajan:

Gráfica 10. Los oficios de las madres de los estudiantes del grado segundo



Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.

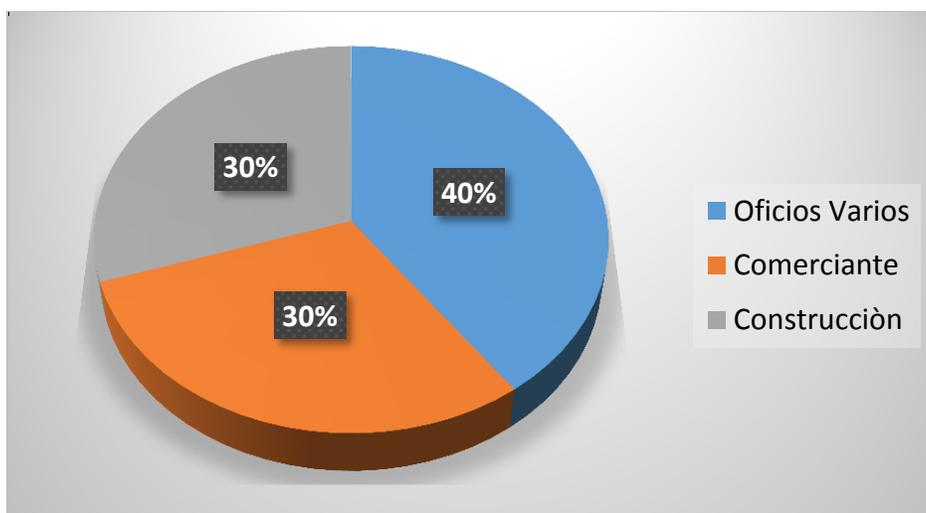
Fuente: (Cuestionario para padres de familia, 2015)

La anterior grafica expone los resultados los oficios de una muestra de 10 madres de familia, en la cual se observa que la mayoría (60%) son amas de casa, lo que significa que dependen de los ingresos mensuales de sus parejas o hijos mayores. Dentro de los oficios en los que más se emplean las madres de la muestra (30%), está el denominado “oficios varios”, es decir, viven del llamado rebusque, que son diversos oficios entre los cuales esta: lavar y planchar ropa, hacer aseos en casas de familia, entre otros, y el 10% restante se desempeñan como vendedoras de ropa

4.1.2.6. Los oficios de los padres de los estudiantes del grado segundo

Para la recolección de esta información, se envió a los padres de familia un formato de preguntas, en el cual debía completar la información o marcar con SI o No. De los 24 padres de familia, solo 10 nos reenviaron el cuestionario resuelto, los 14 restantes, según manifestaciones de los estudiantes no tuvieron tiempo de llenarlo, o a los niños se les olvido entregárselo o llevarlo a la institución. Con la información de estos 10 padres de familia, se obtuvo la siguiente información acerca de los oficios en lo que trabajan:

Gráfica 11. Los oficios de los padres de los estudiantes del grado segundo



Elaboración propia: Bermeo y otros. Grupo de investigación. Universidad del Cauca. 2015.

Fuente: (Cuestionario para padres de familia, 2015)

Esta gráfica expresa los resultados de los oficios en los que se emplean los 10 padres de familia de la muestra, donde se observa que el mayor porcentaje, con un 40%, es para los padres que se emplean en oficios varios, entre los que están, cargar escombros, limpiar jardines, entre otros, a este porcentaje le sigue el 30% que pertenece a los padres comerciantes y otro 30% quienes laboran en la construcción. Todos estos oficios son empleos informales que les dan a las familias los recursos necesarios para sobrevivir diariamente.

4.2. Marco Legal

Para el desarrollo de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, tomamos como bases legales: La Constitución Política de Colombia de 1991, La Ley General de la Educación, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y Los Estándares Básicos del área de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional.

4.2.1. La Constitución Política de Colombia de 1991

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos.

Cabe resaltar, que en este artículo se busca hacer prevalecer la importancia que tiene el niño como ciudadano y ser integral, es decir, que posee los mismos derechos que cualquier persona que integra la sociedad, además son personas en formación que son más vulnerables que los adultos; por eso se necesita que para que haya un pleno desarrollo de la personalidad, se hagan valer sus derechos. Así mismo, es necesario resaltar que, en la Institución Educativa Alejandro

de Humboldt, se reconoce a los niños como seres importantes a los que se les debe dar un acompañamiento seguro, es decir, institución, docentes y familia, y se desarrolle en ambientes espaciales y sociales que sean acordes a la formación que deben obtener.

ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

Ahora, se debe tener claro que el Estado se enfoca en afirmar que se debe impartir una educación gratuita, y la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, es un ejemplo claro de este punto ya que se enfoca en tener una gran acogida a todas las personas que deseen acceder a la educación, es decir, hace parte de una entidad incluyente ya que recibe a toda población vulnerable (hay estudiantes de estrato socioeconómico 1, 2 y 3, desplazados por la violencia, etc.).

Por otro lado, es necesario resaltar que el Rector John Sandoval, fue condecorado como el Mejor Rector 2015 ya que se encarga de hacer Gestión Educativa que contribuya para el mejoramiento de la Educación que en la Institución se brinda y que mediante el anterior artículo se ha decretado como una búsqueda hacia la calidad. Por ejemplo, los estudiantes de esta Institución, tienen la posibilidad de tomar varios de los Programas Técnicos que en esta se ofrecen, ya que el Rector gestionó la alianza interinstitucional con el SENA y el Instituto Técnico Superar - ITS, con el objetivo de que cada estudiante a la hora de graduarse obtenga el Diploma académico y técnico-laboral (Criminalística, Enfermería, Software, Inglés, Atención integral a la primera infancia, Gastronomía y Mecánica).

4.2.2. La Ley General de la Educación - Ley 115 de 1994

ARTICULO 11. Niveles de la educación formal. La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles:

- a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio.
- b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados.
- c) La educación media con una duración de dos (2) grados.

La educación formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar con el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su progreso en forma permanente.

EDUCACIÓN BÁSICA

ARTICULO 19. Definición y duración. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana

ARTICULO 20. Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica:

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.
- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana, entre otros.

ARTICULO 21. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

1. La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.
2. El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico.
3. El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura, entre otros

En cuanto a los artículos tratados anteriormente en ley general de la educación - ley 115 de 1994, observamos que la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, cumple con lo estipulado, ya que cuenta con los tres niveles de educación formal, presentes en la ley, en los cuales se desenvuelven bajo unos objetivos generales, que hacen parte de la Educación Básica, donde se integran los valores, que favorecen una sana convivencia, donde cada persona tenga voz y voto, con un espíritu crítico, donde el estudiante pueda desempeñarse de la mejor manera, desarrollando las habilidades comunicativas básicas para leer, escribir, escuchar y hablar, expresándose correctamente, logrando el aprendizaje de nuevos conocimientos.

4.2.3. Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

En el proceso de desarrollo de la Constitución Política colombiana y la Ley General de la Educación ley 115, surgen ciertos interrogantes, ya que en la actualidad existe un contexto diverso, con diferentes culturas y costumbres, además de esto, se plantea otra inquietud sobre

qué enseñar y qué aprender en la escuela, las reflexiones a estos cuestionamientos planteados hacen que se genere un espacio determinado, los educadores pueden dar respuestas en cuanto a un determinado lugar, a lo singular, ya sea local o una población, mientras que la respuesta de las autoridades nacionales en cuanto a la educación (la secretaria de educación, Ministerio de Educación Nacional) son algo más general, por esta razón se busca que estas reflexiones se vean irradiadas en el currículo, en el PEI, que se puedan formar de manera competente para asumir los procesos educativos. (Ministerio de Educación Nacional, 1998)

La institución educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sigue un currículo el cual tiene en cuenta el contexto de los estudiantes, siguiendo las orientaciones en cuanto a los lineamientos curriculares, estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, ya que se atiende una población diversa, en este caso las personas víctimas del conflicto armado en Colombia, es así que se logra una reflexión en cuanto al contexto se trata, ya que se gestiona la educación a través de propuestas para que los estudiantes con menos oportunidades de educación puedan acceder a ella.

4.2.4. Los Estándares Básicos del Área de Lengua Castellana del MEN

Según los establecido por el Ministerio de educación, *“Los esfuerzos se han orientado al mejoramiento de la calidad de la educación, basados en un ciclo que comenzó con la definición de unos estándares básicos que permiten desarrollar en los niños no sólo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas, indispensables para enfrentar el desafío de la sociedad de la información y el conocimiento, sino también, y tal vez lo más importante para un país como el nuestro, desarrollar competencias ciudadanas que nos den la posibilidad de formar una nueva generación de colombianos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común.”* (Ministerio de Educación, 2014)

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (Ministerio de Educación, 2014)

4.3. Marco Conceptual

Para el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), es necesario conocer las categorías que hacen parte de la pregunta de formulada en el proyecto, es por ello que las definiremos a continuación con base en referentes teóricos quienes nos guiarán en este camino para poder llevar a cabo nuestra idea de investigación así:

Lectoescritura inicial: la cual, en educación, se refiere al periodo en que los niños pequeños acceden al proceso de leer y escribir que va dirigido a promover el desarrollo integral tanto en el ámbito formal como informal, con el propósito de favorecer el desarrollo humano y la equidad social. (Andrechile.wordpress, 2016). La función pedagógica en esta etapa es la más importante

en el nivel inicial, ya que se preocupa de optimizar el desarrollo integral del infante, en el que se tiene en cuenta diferentes aspectos como el socio afectivo, psicomotor, cognoscitivo y nutricional, tomando como punto de partida la familia, como el primer agente educativo del niño.

Lectura: la licenciada en ciencias de la educación, Ana Teberosky (2002) afirma que ésta *“es un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información que desde una perspectiva constructivista, implica tener una mirada del niño y de la niña, desde el mismo sentido. Pues éstos se conciben como sujetos cognoscentes, activos que construyen conocimiento mediante sus propias acciones y sobre los objetos del mundo, segundo la confrontación de los resultados de sus acciones con sus propios conceptos y por último la confrontación de los resultados de sus acciones con conceptos de otro”* (UniSantoTomas, 2015).

Escritura: Ana Teberosky (1980) habla la autora plantea que la escritura refleja claramente la importancia que la misma tiene en el hombre y la educación; sin la escritura el hombre no sería capaz de crear ciencia, ya que no podría escribirla y explicarla como lo han hecho los científicos e investigadores en épocas anteriores; también recalca que la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, ya que a través de ella, el hombre “escribe” lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, siendo capaz de corregirlos. Cuando el individuo aprende a leer y a escribir no solamente está aprendiendo a decodificar mensajes y a escribir los mismos, sino que ya está capacitado para comprender los mensajes y crear sus propios criterios (UniSantoTomas, 2015).

Estrategia didáctica: *“es el conjunto de procedimientos que apoyados en técnicas de enseñanza, tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica. Respecto a este concepto, G. Avanzini (1998) considera que las estrategias didácticas requieren de la correlación y conjunción de tres componentes: misión, estructura curricular y posibilidades cognitivas del alumno.”* (Estrategias Didácticas , 2011) Considerando lo anterior, es necesario indicar que para nuestra proyecto de investigación, sera vital que hagamos una implementacion de estrategias didacticas innovadoras, que esten acordes a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, es decir, que sean utiles para promover el aprendizaje significativo.

Dibujo animado: concepción abordada desde la perspectiva de Jessica Monje, lo concibe de la siguiente manera: *“también llamado caricatura en algunos países de América Latina y en España (también es común nombrarla como animación 2D, animación tradicional o animación clásica), es la técnica de animación que consiste en dibujar a mano cada uno de los cuadros para generar la representación de imágenes en movimiento. De las técnicas de animación, es la más antigua, y además es históricamente la más popular. Por lo general se hace interponiendo varias imágenes; así, al dar un movimiento continuo, se dará vida a un personaje animado.”* (Monje , 2012)

Contexto: Otro aspecto que se va a tener en cuenta dentro de nuestra estrategia didáctica, teniendo en cuenta la importancia de conocer la realidad social de los individuos, ya que así comprendemos acerca de sus situaciones y necesidades, entendiendo así que todos somos seres únicos y que merecemos el mismo respeto, hacemos esta aclaración ya que, aunque esta no sea una categoría dentro de nuestra idea tema, el contexto está implícito ya que será el medio del cual partiremos, para el desarrollo de nuestra propuesta investigativa.

Prieto Castillo, (1990). (Citado por Cusel y Otros) plantea que “*Consideramos contexto al conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.*” (Cusel y Otros, 2004) Así mismo, desde la perspectiva de Vigotsky, se hacen aportaciones en cuanto al contexto, este autor aclara que en el aprendizaje escolar, el niño trae conocimientos y saberes previos, ya que tiene interacciones mucho antes de que inicie su proceso escolar, de esta forma se considera por un lado que el aprendizaje es un proceso de reconstrucción del conocimiento producido por la interacción entre la experiencia personal del estudiante y su contexto social.

Competencia: Chomsky plantea que una competencia en educación es: “*un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea*”. (Hado) El concepto es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). En otras palabras, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

La comprensión textual: La comprensión textual, afirma Parra (1992) “*es lo que nos lleva a captar correctamente el contenido de un texto y almacenarlo en la memoria semántica para poder reconstruirlo.* (Parra, 1992: 88) ”. (Ecured, 2016) como proceso, la comprensión implica, a saber de entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar), es decir, destejear significados y reconstruirlos, a partir de lo aportado por el texto, donde cada lector hará una lectura “individual”, condicionada por su propia concepción del mundo, conocimiento del tema y competencias de las que dispone. (García, 1972:42).

Didáctica: Según Juan Amos Comenio la es “un artificio universal para enseñar todo a todos, Arte de enseñar y aprender” Mientras que para Karl Stocker (1960) es “Teoría de instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza”

Estrategias: definida por Fred David como los medios para lograr los objetivos, incluyen la expansión geográfica, diversificación, adquisición de competidores, obtención de control sobre los proveedores o distribuidores, desarrollo de productos, entre muchas otras cosas que afecten directa o indirectamente a la organización. (Colombia, 2016)

Aprendizaje significativo: para Ausubel es un proceso en el cual se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo, siendo relevante para el material que se intenta aprender. Es necesario que el aprendizaje tenga significado para el estudiante, si queremos que represente algo más que palabras o frases que repite de memoria en un examen. Para este autor, algo que carece de sentido no solo se olvidará muy rápidamente, sino que no se puede relacionar con otros datos estudiados previamente, ni aplicarse a la vida cotidiana. (Méndez, 2010)

La argumentación: Habermas afirma que, los sujetos capaces de lenguaje y de acción deben estar en condiciones no sólo de comprender, interpretar, analizar, sino también de

argumentar según sus necesidades de acción y de comunicación. Por lo tanto es urgente que desde la escuela básica, el colegio de la educación media y la universidad se enseñe y se practique la argumentación. (Mina Paz, 2007)

La pedagogía: según Lemus, puede ser definida como el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo; como el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación y como la disciplina que tiene por objeto de estudio y solución sobre los problemas educativos (Suaza, 2013)

La investigación: Ander-Egg, 1992:57, trata que, la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad, una búsqueda de hechos, un camino para conocerla, un procedimiento para conocer verdades parciales o mejor, para descubrir falsedades parciales (Tamayo, 2004)

La evaluación: Para P. D. Laforcade es *"La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables."* (Montenegro, 2012)

La observación: Según Bunge, la observación es un procedimiento científico se caracteriza por ser intencionada porque coloca las metas y los objetivos que los seres humanos se proponen en relación con los hechos, solo se observa desde una perspectiva teórica, selectiva, interpretativa debido a que se encarga de describir y de explicar aquello que estamos observando. (salgadoanoni)

La investigación acción: la cual proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizada, por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación – acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales.

La pedagogía crítica: es una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten. Consiste en un grupo de teorías y prácticas para promover la conciencia crítica. Muchos son los autores que han participado en el desarrollo y consolidación de la citada

Proyecto pedagógico: Weis y Gross (2002) afirma que, su origen se basa, en las situaciones de la vida, que son lo suficientemente complejas para buscarles soluciones. Ya desde la escuela nueva Dewey, define proyecto como un plan de trabajo libremente escogido con el objeto de hacer algo que interesa.

La pragmática: es la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en situaciones comunicativas particulares, y las variables del contexto que las determinan; sólo se pueden evidenciar a través de desempeños comunicativos de los estudiantes: la producción de un texto, un acto de habla, o el análisis de una situación. (Educacion, 2003)

El lenguaje: es una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano en esta doble perspectiva: *“El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva. En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales”*. (Educación, 2003, pág. 2)

Leer: *“En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector”*. (Educación, 2003)

El lector: es quien procesa la información en varios sentidos aportándole sus conocimientos y experiencia, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que se mantiene alerta a lo largo del proceso, construyendo una interpretación y que si es objetivo, será capaz de recopilar, resumir, ampliar la información obtenida y transferirla a nuevas situaciones de aprendizaje. (Naranjo & Velázquez Ávila, 2012)

Escribir: Se trata de 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 determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.

Escuchar: tiene que ver con elementos pragmáticos 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, 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 manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados.

Hablar: es un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera. En fin, estos ejemplos buscan introducir la reflexión sobre la complejidad de las cuatro habilidades vistas en un enfoque que privilegia la construcción de la significación y el sentido

Las competencias: Las competencias asociadas a los procesos de significación tienen sentido, en el campo de la educación formal, si se evidencian en una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares; por otra parte, esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades.

La competencia lingüística: es el horizonte del trabajo pedagógico, Recordemos que la competencia lingüística, en la gramática generativa de Chomsky (1957- 1965), *“está referida a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no.”*

La competencia comunicativa: planteada por Dell Hymes (1972), *“referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social 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.” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, págs. 24-28)

El docente: es aquel que enseña o que es relativo a la enseñanza. La palabra proviene del término latino docens, que a su vez deriva de docēre (“enseñar”). En el lenguaje cotidiano, el concepto suele utilizarse como análogo de profesor o maestro, aunque no representan lo mismo. El término docente es polisémico se usan como sinónimos del mismo las siguientes palabras: pedagogo, instructor, formador, educador, enseñante, adiestrador, entre otras. (Arellano , 2011)

El estudiante: debe ser entendido como un ser social producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucran a lo largo de su vida escolar y extra escolar, las funciones psicológicas superiores son producto de estas interacciones sociales. Gracias a la participación en los procesos educacionales sustentados en distintas prácticas y procesos sociales que se involucran distintos agentes dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Blogspot, 2013)

La gramática: según Chomsky (1965:6), *“es una descripción de la competencia intrínseca del hablante oyente ideal”* (Radford, 1988b:21). *“Una gramática que incorpore un conjunto explícitamente formulado de reglas sintácticas, semánticas, morfológicas y fonológicas que especifican cómo se forma, interpreta y pronuncia un conjunto dado de oraciones, se dice que se genera este conjunto de oraciones.”*. (Abanto, 2008)

La coherencia: en tanto que *“es una propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases”*. La noción de conectividad, en cambio (van Dijk 1989: 147) *“cubre aparente-mente un aspecto de la coherencia discursiva, como las relaciones inmediatas, emparejadas entre las proposiciones subsiguientes tomadas como “un todo”* (Álvarez Muro, 2001)

La cohesión: Para Halliday y Hasan (1976), *“la cohesión es una condición necesaria, pero no suficiente para la creación del texto, sin embargo, existen textos desprovistos de recursos cohesivos, en los que la continuidad surge en el nivel del sentido y no en el nivel de las relaciones entre los constituyentes lingüísticos: asimismo, hay textos en los que ocurre una secuencia cohesiva de hechos aislados que permanecen aislados, y con esto no tienen condiciones de formar una textura* (Villaça Koch 1989: 18) “. (Álvarez Muro, 2001)

La palabra: Según Marouzeau *“no puede ser más que aproximativo, como nuestro propio pensamiento. La lengua es, además, una construcción imperfecta, muy insuficiente para nuestras necesidades; el material de las palabras resulta impotente para expresar todos los aspectos del pensamiento, del sentimiento, de la imaginación. Sin cesar, nuestro vocabulario traiciona por defecto. Y también por exceso”*. (dyndns)

Por otro lado, hay que tener en cuenta los conceptos de significado y el de significante los cuales hacen parte de la estructura del signo. Donde **el significante** es *“la forma material que toma el signo, no siempre es lingüístico, puede ser una imagen”*. Mientras que **el significado:**

“es la imagen mental (el concepto que este representa), que varía según la cultura”. (Saltos , 2012) Estos dos conceptos pueden confundirnos, pero si se aplican a un ejercicio se podrán facilitar su comprensión.

La semiótica: Según Umberto Eco, ésta “estudia todos los procesos culturales (es decir, aquellos en los que entran en juego agentes humanos que se ponen en contacto sirviéndose de convenciones sociales) como procesos de comunicación” (Eco U. , 1974, pág. 22). Además, este autor establece que “cualquier aspecto de la cultura se convierte en una unidad semántica. En otras palabras: una semántica desarrollada no puede ser otra cosa que el estudio de todos los aspectos de la cultura vistos como significados que los hombres se van comunicando paulatinamente” (Eco U. , 1974, pág. 26).

La semiología: (como es llamada la semiótica por algunos autores) Ferdinand de Saussure, afirma que, “Se puede, pues, concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social. Tal ciencia sería parte de la psicología social, y por consiguiente de la psicología general. Nosotros la llamaremos semiología (del griego *sēmeion* 'signo'). Ella nos enseñará en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los gobiernan. Puesto que todavía no existe, no se puede decir qué es lo que ella será; pero tiene derecho a la existencia, y su lugar está determinado de antemano” (SAUSSURE, 1915, págs. 33-34) (Eco U. , 1974, pág. 19).

El signo: Ferdinand de Saussure define al signo, como una entidad de dos caras: significado y significante. Ha anticipado y determinado todas las definiciones posteriores de la función semiótica, y en la medida en que la relación de estos dos factores se establece sobre la base un sistema de reglas, la semiología puede parecer rigurosa a partir de la significación.

Según Umberto Eco, define el signo como un medio, un instrumento utilizado para transmitir información, para decir, para indicar algo que alguien conoce y quiere socializar con el resto. Le da un carácter universal, afirmando que cuando se habla de signo, se tiene que hablar de todo cuanto exista y se nombre en la naturaleza humana. (Semiología, 2008)

El icono: Según Víctor Niño y Tatiana Pachón, es aquel signo que logra cierta representación visual de los objetos (mapas, fotografías, dibujos, caricaturas, historietas, etc.), los cuales, quiérase o no, tendrán que usarse en apoyo a la producción escrita (Niño & Pachón, 2009, pág. 13).

La imagen: El autor Justo Villafañe, en su libro “Introducción a la teoría de la imagen”, define la imagen como un eco social evidente, ya que nos revelan cómo somos y constituyen el mejor signo de nuestra identidad profunda. De esta forma, estudiarla y analizarla, es una buena práctica de inmediata rentabilidad. (Villafañe, 2006)

5. MARCO TEÓRICO

Para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación, titulado “*LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A PARTIR DEL ANÁLISIS CRÍTICO INTERPRETATIVO DE LOS DIBUJOS ANIMADOS COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE SEMIÓTICO-TEXTUAL*”; tuvimos en cuenta cuatro ejes temáticos como referentes teóricos:

- ✍ **La lingüística:** enfocada en la “*Estructura y niveles de la Lengua Castellana*”
- ✍ **La pedagogía de la enseñanza de la lectura y la escritura:** a través de la implementación de los tres campos fundamentales en la formación del Lenguaje: la pedagogía de la Lengua Castellana, la pedagogía de la Literatura y la pedagogía de los otros Sistemas simbólicos.
- ✍ **La didáctica de la Lectura y la Escritura:** a partir de la estructura de los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje, estos son: comprensión e interpretación textual, producción textual, literatura y medios de comunicación, ética de la comunicación.
- ✍ **El enfoque semiótico textual:** La semiótica en cuanto a teoría general o ciencia de signos ha sufrido también en los últimos años cambios los cuales han tomado un eje pragmático dando lugar a enfoques textuales o discursivos en los que la atención se centra “*más en los signos hacen, que en lo que los signos representan*” (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993, pág. 16).

Desde la semiótica textual (Greimas y Courtes, 1979; Eco, 1976 y 1979) es posible dar cuenta de las formas y estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos (enunciadores y enunciatarios) se inscriben en el texto y del itinerario del sentido que recorre esté al servicio del hacer persuasivo. El texto, en sus diferentes formas, contiene junto a los valores semánticos de los enunciados, instrucciones de uso lector, indicaciones concretas en la fase de enunciación que actúan como huellas del sujeto enunciadador. (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993, pág. 49).

Ahora bien, hemos abordado este enfoque porque lo consideramos de suma importancia en nuestro proyecto de investigación, ya que es necesario que los niños y niñas del grado segundo de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, conozcan la importancia que tiene el sentido del signo en el diario vivir, que aprendan, exploren, creen nuevos mundos a partir de la semiótica y a través de sus producciones textuales.

5.1. Aportes desde la lingüística

En las últimas décadas alrededor de la investigación en el área de Lengua Castellana fueron muchas las rutas y caminos que maestros, lingüistas, literatos y comunicadores se han trazado para orientar la formación en el lenguaje, así en los años 80, el lingüista Luis Ángel Baena, identifica el enfoque semántico-comunicativo donde la significación y la interpretación son sus principales constantes de estudio, posteriormente en 1996 surgen *los Indicadores de Logros* y en 1998 *los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana*.

Por lo tanto evidenciamos que la educación y la escuela han sufrido una serie de transformaciones y cambios paradigmáticos, presentándose así, diversas dificultades debido a la implementación y practica de una pedagogía tradicional, en la que se da una relación sujeto-objeto, donde no se tiene en cuenta al estudiante como un ser pensante capaz de crear conocimiento. Así mismo, “*el estudiante aprende, habitualmente, en un sólo ambiente de aprendizaje, esto es, el salón de clases*” (Díaz Barriga, 2003; Ordóñez, 2004).

En contraste a lo anterior, se encuentra la *Pedagogía Constructivista*, en la que hemos querido incursionar, pues ésta cambia el paradigma de enseñanza-aprendizaje, ya que muestra que el estudiante es el centro de la educación y trae consigo experiencias, saberes y conocimientos previos, los cuales el profesor debe conocer y partir de ellos en la búsqueda de nuevos aprendizajes. En este modelo, el docente es un guía quien acompaña el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, es esencial reconocer que el desarrollo del lenguaje en el ser humano es muy importante pues éste le permite formarse como individuo y a la vez ser parte de una sociedad ya que el lenguaje se conoce como el medio evolutivo que poseemos, pues este ha sido la base para la creación de miles de significados que pueden responder a la multitud de incógnitas que están en nuestro cerebro y que giran en torno al porqué de nuestra existencia.

Es así que, según *los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* se resalta que el ser humano se distingue de los seres vivos porque tiene la capacidad de comunicarse con los demás de manera comprensible y sistematizada por medio del lenguaje ya sea oral o escrito teniendo en cuenta que posee un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, que evoca al hombre desde dos perspectivas como un ser individual y social.

En primera instancia, el valor subjetivo se constituye como una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido ya que da la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y a los otros individuos que lo rodean tomando conciencia de sí mismo.” (Ministerio de Educación, 2003, pág. 1) En segunda instancia, el lenguaje posee un valor social, en donde se caracteriza al hombre como un ser social por naturaleza y se evidencia su rol en la medida en que establece y mantiene relaciones con sus semejantes dentro de un entorno, lo que le posibilita mantener deseos, creencias, valores y conocimientos y de esta forma construir espacios conjuntos para su desarrollo y permanente transformación. (Ministerio de Educación, 2003, pág. 2)

Por ende, para hacer uso de la lengua se debe tener en cuenta el planteamiento que la competencia comunicativa en la que se conceptualiza como el “*uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados*” aludiendo a que el lenguaje se determina por los aspectos socioculturales y que a su vez estos son los que determinan los actos de la comunicación. Además, son un conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo que el hablante oyente/escritor/lector, deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 46)

Lo anterior, trasciende a lo que es la Competencia Lingüística de Chomsky, referida a *un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no.*” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 46). Teniendo en cuenta los planteamiento de la gramática generativa de este autor, “*el lenguaje es considerado como una capacidad innata de la especie humana, que se actualiza en el proceso de adquisidor de una lengua determinada, y ese proceso de adquisición no se ve como algo mecánico sino como la aprobación por parte del individuo de sistemas de reglas de una lengua entendida como un aparato formal*”. (Carlos, Andres, & Amparo, 1993, págs. 25-26)

Así mismo, se plantea que, durante la etapa crítica de adquisición del lenguaje, el LAD determina que dicho idioma será la lengua nativa del niño, y se encarga en adelante de posibilitar la comprensión y expresión de locuciones en esa lengua en particular. Es por ello que el proceso de adquisición de la lengua materna sucede de forma inconsciente e incontrolable ya que, a juicio de Chomsky (1970), es razonable suponer que “*el niño no puede menos de construir un tipo particular de gramática transformacional para dar cuenta de los datos con que cuenta, como no puede menos de controlar su percepción de objetos sólidos o su atención a línea y ángulo*” [sic] (p. 57)” (Barón Birchenall & Müller, 2014, pág. 421)

Esta teoría postula la existencia de una *estructura mental innata* que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural, posibilitando además que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco ímpetu lingüístico (muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso) para su correcto funcionamiento y se desarrolle de manera prácticamente automática. Ha de anotarse que para Chomsky la razón de la existencia del lenguaje en los humanos no es permitir la comunicación sino permitir la creación y expresión del pensamiento. Esta expresión del pensamiento, puntualiza el lingüista, es una necesidad humana a la cual responde la aparición del lenguaje.

Este proceso de adquisición de la lengua materna sucede de forma inconsciente e incontrolable ya que, a juicio de Chomsky (1970), es razonable suponer que “*el niño no puede menos de construir un tipo particular de gramática transformacional para dar cuenta de los datos con que cuenta, como no puede menos de controlar su percepción de objetos sólidos o su atención a línea y ángulo*”.

De este modo, la capacidad para construir cualquier frase consta de tres componentes:

1. Componente sintáctico: el cual posee dos componentes:

- **La base:** constituida a su vez por un componente *lexicón* (Chomsky, 1970), el cual es un diccionario mental y un componente *categorial*, que consiste en un conjunto de reglas que permiten la reescritura de oraciones o conjuntos de oraciones, de forma tal que se generen derivaciones. Dichas reglas se conocen como reglas ahormacionales y pertenecen a un tipo de gramática llamada ahormacional. Esta gramática consiste en la descripción de las estructuras lingüísticas en términos de sus constituyentes o ahormantes; como lo son:

1. Frase Nominal (FN)

2. Frase Verbal (FV)

3. Verbo (V)

4. Oración (S)

5. Artículo (ART)

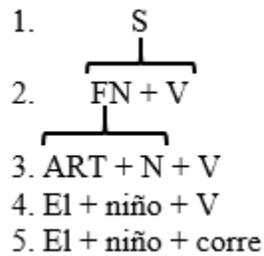
6. Nombre (N)

Estos constituyentes, a su vez, equivalen a otros constituyentes; por ejemplo:

S = FN + V

FN = ART + N

Mediante el desarrollo de estas equivalencias, los constituyentes que conforman la oración van ahormándose (derivándose) hasta generar una cadena de palabras con sentido (Chomsky, 1978). Se ejemplifica a continuación el proceso en forma simplificada:



Esta base, valiéndose de las reglas ahormacionales y del lexicón, crea lo que se conoce como *estructura profunda* (o *latente*), la cual es convertida por el componente transformacional en una *estructura superficial* (o *patente*) mediante reglas transformacionales (Chomsky, 1970; Lasnik & Lohndal, 2010; Searle, 1972). (Barón Birchenall & Müller, 2014, pág. 423)

La estructura profunda y la superficial son dos formas de representación mental de una misma cadena lingüística. La primera está constituida por proposiciones que expresan juicios simples en forma de sujeto-predicado, reflejando así la forma natural en que se organiza el pensamiento. Por su parte, la segunda, es la representación mental de una cadena lingüística que es interpretada por el sistema fonológico para generar la cadena de sonidos correspondientes al habla. De este modo, la estructura profunda se relaciona con el componente semántico generando significados, y la superficial con el componente fonológico generando sonidos, así pues, si dos oraciones tienen la misma estructura profunda y estructuras superficiales distintas significan lo mismo, pero suenan distinto (Chomsky, 1970, 1992).

- **El componente transformacional:** convierte la estructura profunda en una estructura superficial mediante reglas transformacionales las cuales, a diferencia de las reglas ahormacionales, no se aplican a elementos en virtud de su forma sino de acuerdo con su posición en una expresión (Searle, 1972). Las reglas transformacionales complementan a las ahormacionales sin llegar a remplazarlas. Ante los cambios sujetos a las reglas transformacionales se encuentran: el cambio de posición, el reemplazo, la ordenación, el tachado y la adicción de palabras, por ejemplo, una estructura profunda como *conozco a un hombre más alto que Juan y más alto que Andrés* puede convertirse, mediante la transformación de tachado, en *conozco a un hombre más alto que Juan y que Andrés* (Chomsky, 1969, 1992).
2. **Componente semántico:** Consiste en un conjunto no especificado de reglas semánticas que asigna acepciones a la estructura profunda. Su labor consiste en convertir una estructura profunda en una representación de significado, funcionando en forma similar al componente fonológico (Chomsky, 1970, 1992). Lenguaje, 2014, 42 (2)
 3. **Componente fonológico:** Consiste en un conjunto de reglas morfofonémicas que rigen la conversión de morfemas en fonemas, regulando así la pronunciación de palabras y enunciados (Chomsky, 1956). Estas reglas determinarían, por ejemplo, que en inglés la combinación *ig* se pronuncie [ay] cuando precede a una nasal final de palabra, como en el caso de *sign* [sayn] (Chomsky, 1970, 1992).

Una clase especial de regla morfofonémica es la que regularía a los fonones. El término fonón (acuñado por el lingüista ruso Roman Jakobson) hace referencia a las características constituyentes de los fonemas, es decir, a los rasgos que los conforman, como son: nasalidad, frotación, posición de los labios, etc. Estos fonones son considerados por Chomsky (1970, entre otros) como un componente universal e innato del lenguaje.

Así mismo, Carlos Lomas afirma que esta competencia es la capacidad para reconocer una cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística concebida como parte de la competencia cultural porque se da un dominio en la posesión y emisiones de reglas posibles para emitir enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores protagonizan en diferentes contextos.

Aquí he de referirnos también que la lengua es un sistema funcional determinado por la intencionalidad que tiene el hablante para emitir juicios o enunciados por medio del acto lingüístico. De manera que, resaltaremos las funciones del lenguaje, desde Carlos Lomas, las cuales se clasifican así: primero encontramos la *función referencial*, relacionada con la comunicación asociada al contexto, es decir, cualquier cosa exterior al propio acto comunicativo. En segundo lugar, encontramos la *función emotiva*, en la que se identifica el factor de la comunicación emisor y permite exteriorizar estados de ánimo, sentimientos así como sus deseos y se centra en el emisor.

Además, encontramos la *función conativa* en esta el emisor espera el inicio de una reacción por parte del receptor. Es la función de mandato y pregunta. En la *función metalingüística* se centra en el propio código de la lengua. Se utiliza para hablar del propio lenguaje, aclara el mensaje, a través de declaraciones y definiciones y en la *función poética* se caracteriza porque la expresión emitida atrae la atención sobre su forma, en cualquier manifestación en la que se utilice el lenguaje con un propósito estético, y por último tenemos la *función fática* que está orientada al canal de comunicación entre el emisor y el receptor. Su propósito es iniciar, prolongar, interrumpir o finalizar una conversación o bien sencillamente comprobar si existe algún tipo de contacto. Con lo anterior, se entiende que el lenguaje tiene funciones específicas cuyo fin va focalizado al proceso de la comunicación en el que se evidencian la competencia lingüística y la Comunicativa. (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993)

Dentro de este marco ha de considerarse la implicación que tiene el lenguaje en la comunicación, la relación con la cultura y la comunidad como un constructor sociocultural de pueblos conduciéndonos hacia la pragmática como una ciencia que “*estudia la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas*” (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993, pág. 32) Además, la pragmática del lenguaje se debe tener en cuenta el “hablar” como un “hacer” ya que los usuarios de una lengua tienen la capacidad de para asociar oraciones a los contextos de producción y en este caso tendremos en cuenta a Wittgenstein quien afirma que el lenguaje se ordena por medio de reglas de uso público, en donde la palabra reside en su uso cultural, regulado y público, por tanto hace parte de la cultura y las formas de vida, siendo este el concepto paralelo al juego del lenguaje. (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993)

En este caso el juego del lenguaje es el uso reglamentado del lenguaje, en donde se destaca el uso social en donde la lengua hace parte de un proceso de adquisición que va ligado al manejo de

una lengua en diversas situaciones y contextos. En este juego Wittgenstein plantea los siguientes: “*dar órdenes y actuar siguiendo las órdenes, describir un objeto por su aspecto o sus medidas, fabricar un objeto de acuerdo con su descripción, relatar un suceso, hacer conjeturas acerca de un suceso, formar y comprobar una hipótesis, hacer un chiste y contarlo, suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar...*”, en este caso según Wittgenstein “*el lenguaje no es un simple instrumento para expresar lo que pensamos, sino una forma de actividad regulada y pública.*” (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993, pág. 33). Partiendo de esta teoría de Wittgenstein, en el que plantea al lenguaje como un instrumento para expresar lo que uno piensa, encontramos la teoría de Austin desarrollada por Searle, quienes explican a través de la observación que el uso lingüístico se da cuando producimos un enunciado de manera simultánea a lo que denominan Actos de Habla, cómo *la emisión del enunciado puede realizarse en forma oral o escrita, siempre y cuando se lleve a cabo la realización de una acción mediante palabras.*” (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993, pág. 33).

Al efectuar un acto de habla, expresando una oración correcta gramaticalmente y con sentido, implica un compromiso con el entorno. Desde la pragmática el acto de habla se da en tres niveles elementales así: primero está el *acto locutivo*, como un acto consistente de decir algo, es la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado, el significado literal; por otro lado tenemos el *acto ilocutivo* como la producción de un enunciado, una promesa, una orden, que resalta la intención *del* hablante; por último está el *acto perlocutivo* que son los efectos o consecuencias que se producen en la audiencia.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia la Lingüística como la ciencia que se ocupa del lenguaje oral y escrito desarrollado mediante operaciones que pueden ser comunicadas o descritas con el objetivo de formular enunciados. En este caso trataremos lo que es la Lingüística del texto que según Carlos Lomas, es considerado como el estudio de unidades supraracionales como objeto central de investigación, que se ocupa del análisis y la construcción de los tiempos verbales, el uso del artículo, los elementos deícticos situacionales, el orden de las palabras en el que surge un plan textual subyacente, que van conjugados con la cohesión y la coherencia con la coincidencia de emisor-receptor que hacen parte del tratamiento pragmático.

Como se indicó, la lingüística del texto estudia la organización y el uso del lenguaje en la interacción social. De lo anterior, encontramos con el planteamiento de Van Dijk quien afirma que el texto como el constructo abstracto y teórico que se realiza en el discurso; el texto es al discurso lo que la oración es al enunciado, así como una oración es más que la simple suma de una serie de palabras, también un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de coherencia y cohesión. Además, este autor, establece las diferencias que tiene cada una de las estructuras de un texto así: “*la macroestructura como la representación abstracta e la estructura global de su significado que debe cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas en los niveles microestructurales y las superestructuras como estructuras textuales globales que caracterizan el tipo de texto: una estructura narrativa o su forma*” (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993) con base en lo planteado, Carlos Lomas en su libro plantea que la lingüística del texto y la pragmática coinciden en la concepción del juego de la acción comunicativa: el lenguaje no se produce de manera aislada, por el contrario sino que va en conjunto con los factores lingüísticos en un marco de procesos se entrelazan en la interacción comunicativa desde el análisis de la estructura de las palabras, la semántica de las mismas y la importancia de la semiótica.

Al respecto conviene decir que de la competencia lingüística se deriva el denominado *enfoque semántico comunicativo*, siendo *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, Este enfoque está ligado a los usos sociales que tiene el lenguaje y a las formas de discurso que se utilizan en situaciones reales de la comunicación. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 46)

Es necesario, tener en cuenta que el mundo es un ente simbólico por el cual el hombre ocupa su lugar ya que le da valor a cada elemento mediante el uso del lenguaje, en el que se destaca *la semiótica* que es la encargada del estudio de la estructura abstracta de los sistemas de significación como los procesos en la que el hombre aplica de manera práctica las reglas de los sistemas con el objetivo de comunicar, haciendo evidente que el lenguaje va ligado a la significación ya que está estructurada por códigos y reglas gramaticales que hacen parte de la competencia comunicativa. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 48)

Dentro de la semiótica se trabajan los siguientes contenidos semióticos:

-  **Semiótica:** es la ciencia que estudia los signos y su funcionamiento dentro de la vida social
-  **Función simbólica:** es la facultad semiótica o comunicativa con que el ser humano interactúa con el mundo, es la representación y manejo de la libertad.
-  **Señal o índice:** son indicadores descriptivos que se refieren a un mecanismo de respuesta: el humo es un indicador de fuego.
-  **Proceso de semiosis o significación:** es el evento por el cual se da una cadena infinita de interpretaciones de los signos a partir de la realidad contextual.
-  **Signo: Lingüística:** es la representación física (mental) del enunciado y consta de significado y significante.
-  **Significado:** es el concepto mental al cual se refiere, a manera de representación.
-  **Significante:** es la imagen del signo tal como lo percibimos e interpretamos.
-  **Icono:** es un signo que remite al objeto a manera de imagen fotográfica.
-  **Símbolo:** es un signo cuya relación con el objeto es el resultado de acuerdo y convenciones, ejemplos: la cruz roja o la cruz esvástica de Hitler.

Hay que reconocer que, desde la competencia comunicativa se destacan habilidades que hacen parte de la construcción de significación y dan sentido al lenguaje entre ellos tenemos el acto de *leer* se entiende como un proceso significativo y semiótico cultural, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. En este punto la teoría pragmática cobra su valor: el tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, resultan ideas centrales: “*Deberíamos concebir dos enfoques pragmáticos diferentes: una pragmática de la significación (cómo representar en un sistema semántico fenómenos pragmáticos) y una pragmática de la comunicación (cómo analizar los fenómenos pragmáticos que se producen en un proceso comunicativo)*” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 49)

Así pues, la lectura hace parte de una práctica permanente en todos los escenarios que tiene el estudiante ya sea en la escuela o en su vida cotidiana y además contribuyen a la formación integral de la persona en el desarrollo cognitivo, social y emocional y en este caso, Bertha Braslavsky, plantea la importancia que tiene la enseñanza de la lectura en los alumnos, en donde

se identifica una serie de momentos así: antes, durante y después de la lectura, que deben tenerse en cuenta para la comprensión de los diferentes tipos de textos.

En cuanto a la concepción sobre el acto de *escribir*, se define “*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 determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo pero es claro que el hecho de comprender este acto como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido. Más adelante se profundiza un poco sobre algunas categorías para la comprensión del proceso de escritura.*” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 49).

Del mismo modo, desde los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* encontramos la habilidad de *escuchar* que tiene ver con el *enfoque pragmático* entendido como el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. A su vez, se señala que la habilidad de *hablar* resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 50)

Sumado a esto, desde los planteamientos establecidos en el libro las “*Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*”, el punto de partida de la pragmática es la consideración de hablar como “un hacer” la lengua es su uso y siempre estará contextualizado. (Carlos, Andres, & Amparo, 1993). Resaltando de esa manera que el objeto principal de la pragmática es el estudio de un contexto de producción, en donde el contexto es entendido como el escenario físico en el que no solo se realiza una expresión sino que por el contrario se realiza un bagaje de conocimientos compartidos entre los participantes, a lo que Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, reconocen que se “*asegura el entendimiento de los hablantes y permite poner en un funcionamiento todo un juego de presuposiciones*” (Carlos, Andres, & Amparo, 1993) a lo que referencian como “encuentro comunicativo”.

De aquí que el acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones. Lo que implica que al empezar a emitir un enunciado en donde el hablante expresa algo que el interlocutor interpreta y elabora su respuesta que puede ser oral o escrita. Para ilustrar mejor, tanto en el proceso de manifestación como el proceso de interpretación, se exige que los interlocutores compartan una serie de acuerdos que les permita otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen.

Teniendo en cuenta las habilidades comunicativas se hace necesario reconocer que las competencias están dentro de un enfoque hacia la significación definiendo la competencia “*las capacidades con que un sujeto cuenta para*”, además estas competencias constituyen unos referentes que permiten visualizar el énfasis en las propuestas curriculares ya sea alrededor de proyectos pedagógicos o de talleres dentro del área de lenguaje. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 50)

Esto nos lleva a la siguiente clasificación de las competencias comunicativas, asociadas con el campo del lenguaje así: Primero encontramos la *competencia gramatical o sintáctica* referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los

enunciados lingüísticos. Por otro lado, está la *competencia textual* ligada a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 51)

Eventualmente, encontramos la *competencia semántica* referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 51). También, tenemos la *competencia pragmática o socio-cultural* referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 51)

Además, desde los aportes de Carlos Sánchez Lozano en su texto "*Competencia Comunicativa y aprendizaje significativo*" afirma que el interés radica de la *competencia pragmática* ya que se "*vincula la lengua con el entorno lingüístico sociocultural de los estudiantes. Busca comprobar si efectivamente hay un uso activo de la lengua, en contextos comunicativos significantes. Esto es, si logran ser expresivos, describir lo que sienten, denominar la realidad, proponer soluciones a problemas intraaula y del entorno educativo. Fomentando esta competencia los estudiantes demuestran creatividad y funcionalidad en la producción de sus textos, ya sean orales o escritos.*" (Sánchez Lozano, Competencia comunicativa y aprendizaje significativo, 2001).

Referido al contexto escolar, actualmente resulta complejo en algunos casos motivar a los estudiantes a que escriban ya que para ellos resulta ser una "*práctica obligatoria y con franco desinterés fastidio la producción de textos formales (tareas, consultas en diccionarios y enciclopedias, resúmenes) y han creado una subliteratura donde expresan vivamente lo que sienten. Esta producción de textos escritos es subterránea (de pupitre a pupitre) y exclusivamente entre compañeros. Ni los profesores ni los padres son receptores activos de estos textos.*" (Sánchez Lozano, Competencia comunicativa y aprendizaje significativo, 2001); esto implica que para motivar a los niños y las niñas debemos partir de temas que sean significativos para ellos mediante estrategias como "*textos-poemas, cartas, retahílas caligrafías dibujos, grafitis, frases, chismógrafos-tocan todo aquello que en clase no es discutido ni tomado en cuenta: la identidad sexual, los primeros enamoramientos, los gustos personales, la relación entre amigos, las relaciones con los padres y docentes, etc.*" (Sánchez Lozano, Competencia comunicativa y aprendizaje significativo, 2001)

Luego se encuentra la *competencia Enciclopédica* referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar. Seguido encontramos la *competencia literaria* entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de

la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 51). Finalmente, tenemos la *competencia poética* entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 51)

Cabe resaltar a Roland Barthes (1975:23) quien afirma que: “*la escritura es «esencialmente la moral de la forma», pues la escritura presupone «la elección del área social en el seno de la cual el escritor decide situar la naturaleza de su lenguaje», pero «su elección es una elección de conciencia, no de eficacia»; es que, claro, «el lenguaje nunca es inocente: las palabras tienen una segunda memoria que se prolonga misteriosamente en medio de las significaciones nuevas»*”. (Jurado Valencia, La Escritura: Proceso semiótico reestructurador de la conciencia, 1992, pág. 57)

Ahora bien, existe una relación entre el *código elaborado* y la *escritura*, y es que, a través de lo que Bernstein ha llamado el código elaborado de los discursos, la escritura, al ser socializada, reencuentra una estructura de orden universal y autosuficiente, ya que la escritura reclama una argumentación y una universalidad muy específicas, también requiere más autonomía, así va dependiendo menos de los contextos extra discursivos. En este sentido, dentro de la escritura se encuentra *el sujeto textual*, que es quien va construyendo la escritura misma; es quien plasma las imágenes de las ideas. “*La escritura, en su dinámica accional parece empujar, abrir brecha, «jalonar», universos de lo dicho y de lo que está por decirse; tanto así que cuando no hay comprensión de un texto complejo el mejor reto es tratar de escribir sobre él, porque la escritura orienta, esclarece en su esfuerzo de universalidad, interroga una y otra vez, discute y dialoga con uno mismo, hace retornar al texto.*” (Jurado Valencia, La Escritura: Proceso semiótico reestructurador de la conciencia, 1992, pág. 58)

A su vez, el autor señala que existe una relación entre la escritura y el pensamiento escolarizado ya que según la afirmación hecha por Ong (1987:81) señala que estas “*no pensaría pensar como lo hace, no solo cuando está ocupado en escribir, sino inclusive normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana.*” (Jurado Valencia, Forma y función, 1992, pág. 58). Además, es necesario señalar que se ha de necesitar de muchos siglos para que se reconozca a la escritura no como un instrumento, sino que se tenga en cuenta como un proceso ordenador y cohesionador de los saberes.

Así pues, el autor Dell Hymes (1972), es quien más ha interrogado acerca de las formas automáticas y esquizofrénicas que impone la escuela, al describir la concepción idealista que sobre la lengua subyace en este tipo de prácticas escolares. Objeta que la vida humana “*parece estar dividida entre la competencia gramatical, una especie de poder ideal derivado innatamente, y la actuación, una exigencia que se asemejaría as bien al morder el fruto prohibido que arroja el hablante-oyente perfecto a un mundo imperfecto*” (Jurado Valencia, La Escritura: Proceso semiótico reestructurador de la conciencia, 1992, pág. 60). La escuela fetichiza la gramática y vigila policívicamente su uso: toda desviación lingüística es sancionada bajo los parámetros del “mal hablar” porque se concibe la lengua como la suma de palabras con significados configurados.

Consecuente a esto, se habla de un idealismo en que se cree que hay una correspondencia cara a cara entre la estructura superficial y profunda; al contrario a esto, se afirma que “*las*

estructuras superficial y profunda no son los lados opuestos de la misma moneda, no son reflexiones de espejo entre sí” (Smith, 1983:83) (Jurado Valencia, 1992, pág. 60); estas dos estructuras parecen estar separadas por un abismo, pues *“el significado está más allá de los simples sonidos o de las señales impresas del lenguaje, y no se puede derivar mediante cualquier proceso simple o mecánico”* (Jurado Valencia, 1992, pág. 60).

En suma, se podría plantear que lo que menos se reivindica en el discurso pedagógico-escolar, en relación con la lecto-escritura, es la función semiótica del lenguaje; de allí que sea la escuela el espacio donde se originen los problemas relacionados con la falta de análisis, síntesis y abstracción y su consecuente revelación en la falta de identidad con la escritura. Pero *¿cómo abordar entonces una reorientación de las pedagogías para aprender a leer y a escribir con gozo, con el deseo por un saber cada vez más intenso y en aras de vincular la escritura con un proyecto de vida?* Después de analizadas y objetadas esas formas mecanicistas de abordar la escritura en la escuela, y en aras de recuperar la concepción sobre ella, la escritura se entiende como un proceso semiótico reestructurador de la conciencia.

En este texto, Jurado presenta un ejemplo de narrativa de un niño de seis y medio años, con una característica particular, el niño no había cursado pre-escolar, narrativa que se presentara a continuación:

“La pesadilla que me soñé

avía una vez un fantama aparesio a las dose de la noche y me dio miedo que me comiera me fui a la cama y todos estaban dormidos me toco irme para fuera di el patio y me diomas miedo.”

Ahora bien, estas narrativas dan presencia de una competencia textual-oral, conjuntamente así como una lógica en el hacer y por tanto de una identidad con la escritura, porque puede estar consiente para qué sirve; se escribe como se habla porque hay un esfuerzo intelectual por exteriorizar a través de la escritura las experiencias personales; hay una intención pragmática por comunicar, lo que quiere decir, una intención por interactuar con lectores virtuales (el amigo, el padre o la maestra).

A partir de la anterior narrativa se puede identificar los tres momentos nucleares de toda narrativa oral, que son los siguientes:

1. Potencialidad de una acción (había un fantasma)
2. Puesta en acto de la potencialidad (aparece el fantasma, le da miedo, busca compañía, todos están dormidos)
3. Clausura (se fue para el patio, pero le dio máa miedo).

Así pues, al exteriorizar los sentimientos y recuperar la memoria de los eventos pretéritos a través de la narrativa escrita y los iconos (dibujos) "complementarios" de dicha narrativa, la comunicación se afianza y va empujando hacia procesos de abstracción cada vez más cualificados. En palabras de Bernstein *“la escuela y el maestro se están colocando en la conciencia del niño y no a la inversa”*. Además, *“Se juega a describir, a justificar, a preguntar, de una manera que lleve más tempranamente a los principios mismos de la producción del texto, aunque las cualidades externas de éste durante cierto tiempo dejan mucho que desear. En cierto sentido, el texto también puede ser ordenado de adentro hacia afuera”*. (Jurado Valencia, 1992)

5.2. Aportes desde la pedagogía y la didáctica

“La pedagogía tradicional, incluye la mayor parte del tiempo la enseñanza de tipo conductista: la actividad esencial es trabajada por el profesor, los niños solo deben dedicarse a comprender o a aprender las tareas diseñadas por su tutor, en este sentido vemos la necesidad de fortalecer una interacción entre la didáctica y la pedagogía, articulando así aprendizajes significativos. Estos son retos y necesidades que la actual sociedad globalizada”, así lo plantea la pedagoga Josette Joliberth.

Teniendo en cuenta, la ley general de la educación (2003), en artículo 20 se plantea *“son objetivos de la educación básica, desarrollar en los y las estudiantes habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; fomentando el interés y el desarrollo de las actitudes hacia la practica investigativa, propiciando la información social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano, ampliando y profundizando en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de problemas de las ciencias, la tecnología y d la vida cotidiana.”* (Ministerio de Educación Nacional, 1998)

Así mismo, los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de los Estándares Básicos por Competencias del Lenguaje, ha diseñado guías referenciales y estrategias didácticas, cognitivas y meta-cognitivas, para ser implementadas en los diferentes establecimientos educativos basándose en el saber y en el saber-hacer respecto al lenguaje, es decir, que la competencia comunicativa, no sólo debe aplicar las reglas gramaticales de la lengua, sino también desarrollar la habilidad de saber cómo, cuándo y con quién utilizar estas oraciones.

En este sentido, y siguiendo un orden de ideas tendremos en cuenta la estructuración de los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje, los cuales son:

1. Una pedagogía de la Lengua Castellana que busca convertir el *“goce literario”* en objeto de comunicación pedagógica, además estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva al estar ya direccionados desde nuestro proyecto de pedagógico investigativo, podemos decir que vamos encaminados hacia este mismo objetivo puesto que se pretende que los estudiantes disfruten lo que hacen al mismo tiempo que están aprendiendo, apoyándonos de la didáctica como instrumento esencial, además de teóricos que fundamentan la propuesta de trabajo a realizar.
2. La pedagogía de la literatura, que busca desarrollar al estudiante como lector activo y comprometido, que sea capaz de formular juicios, sustentarlos, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión, centrada en la apropiación lúdica, creativa y crítica del lenguaje.
3. La pedagogía de los otros sistemas simbólicos, aquí se estructura la competencia simbólica y significativa del lenguaje a partir de los sistemas no verbales: gestualidad, cine, video, comic, dibujos animados, grafiti, música, pintura, escultura; así mismo se identifican las representaciones y procesos comunicativos, estos son:

- a. **Kinésico:** Manejo corporal.
- b. **Proxémico:** Manejos de espacios con intenciones significativas.
- c. **Prosódico:** significados generados por el uso de entonaciones, pausas y ritmos.

Es importante señalar que, la *pedagogía* es la ciencia que estudia la educación con el fin de analizarla y perfeccionarla, es de carácter psico-social fundamentalmente filosófica, mientras que la *didáctica* es el conjunto de técnicas y estrategias que facilitan el aprendizaje y además es una disciplina de esta ciencia. Así pues, para nuestro proyecto de investigación, tendremos en cuenta el *diálogo* como elemento central de la pedagogía crítica, en resistencia a la violencia de cualquier tipo y en especial al autoritarismo presente en la relación de poder en las instituciones educativas. En esta corriente conceptual crítica, el diálogo es la fuerza integradora del lenguaje porque con él se transforman las nuestras prácticas diarias.

En este punto es necesario destacar lo planteado por el pedagogo Paulo Freire, quien trata sobre la importancia de la comunicación horizontal entre maestro-estudiante, es decir, un *diálogo* en el cual intervenga tanto el educador como el educando, que sean igualmente tomados en cuenta en el momento del aprendizaje, para que así, a través de un dialogo directo sea posible la sana convivencia. “*El diálogo, para Freire, es un fenómeno humano y revela la palabra; ésta como algo más que un medio para que el diálogo se produzca, e impone buscar su esencia: acción y reflexión, en tal forma solidaria y en interacción radical*” (Paulo Freire y el diálogo socializador, 2007).

Además, este autor propone que la *educación* debe ubicarse en una pirámide donde la base sea el *dialogo*, siendo este la escucha de la palabra del otro, la reflexión y la crítica acerca del conocimiento que se recibe. El diálogo forma parte de la sociedad porque es el único motor capaz de cambiar una sociedad subyugada por otra sociedad donde prevalezca la utopía y realización de los sueños para un futuro mejor. Desde la visión de Freire, “*el carácter crítico y liberador del diálogo (Freire, 1994) supone, al mismo tiempo, más que un simple llamado a la reflexión como ejercicio intelectual, una movilización a la acción, al compromiso de los dialogantes con la transformación, ya sea individual, grupal o social; de modo que el fomento de una cultura reflexiva y crítica a través del diálogo no se agota en las producciones reflexivas, sino que supone trascender el espacio de encuentro y realizar acciones que impacten en la vida cotidiana. De lo contrario, la experiencia del diálogo, a pesar de que nos confronta con disímiles realidades y nos conduce a cuestionar la propia, se torna un acto estéril*” (Lorenzo Chávez, 2008, pág. 70).

Ahora bien, para comenzar a definir los *aportes desde la pedagogía* es importante definir esta misma, la cual deriva del griego *paidos* que significa niño y *agein* que significa guiar, conducir, él que conduce niños. Esta idea ha sido modificado porque esta misma ha experimentado desde principios de siglo cambios favorables. Cada época histórica le ha impregnado ciertas características para llegar a ser lo que en nuestros días se conoce como: “*Ciencia multidisciplinaria que se encarga de estudiar y analizar los fenómenos educativos y brindar soluciones de forma sistemática e intencional, con la finalidad de apoyar a la educación en todos sus aspectos para el perfeccionamiento del ser humano*”. Además que se le considera una actividad humana sistemática, que orienta las acciones educativas y de formación, en donde se plantean los principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos, los cuales son sus elementos constitutivos. (Barba Martin, 2002)

En este mismo sentido la *pedagogía crítica* es, por su parte, una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten. Consiste en un grupo de teorías y prácticas para promover la conciencia crítica. Muchos son los autores que han participado en el desarrollo y consolidación esta y entre ellos se encuentra el brasileño Paulo Freire. Una figura esta que se ha convertido en uno de los pensadores y teóricos de la enseñanza y de la educación más importante de todos los tiempos.

En el marco de la pedagogía crítica, el profesor trata de guiar a los alumnos para que cuestionen las prácticas que son consideradas como represivas, a cambio de generar respuestas liberadoras a nivel individual y grupal. El primer paso de esta pedagogía es lograr que el estudiante se cuestione a sí mismo como miembro de un proceso social (que incluye las normas culturales, la identidad nacional y la religión, por ejemplo). Una vez hecho esto, el educando advierte que la sociedad es imperfecta y se lo alienta a compartir este conocimiento para modificar la realidad social. Además, se propone hacer análisis del entorno político, social, económico y cultural, dentro de cuyas transformaciones está inmerso el ser humano y el desarrollo de la argumentación, no solo al plantear la opinión personal, sino al exponer razones válidas dentro de un saber o conocimiento científico. Tiene como uno de sus propósitos esenciales proporcionar en los individuos la formación de una actitud reflexiva. (Definicion.de, 2008)

Ahora bien, al definir desde Weis y Gross (2002) el *proyecto pedagógico*, se dice que éste no tiene su origen en un programa, ni en una noción o un enfoque, sino en las situaciones de la vida, que son lo suficientemente complejas para buscarles soluciones. Ya desde la escuela nueva Dewey, define proyecto como un plan de trabajo libremente escogido con el objeto de hacer algo que interesa.

Así mismo, trataremos acerca de la importancia y el rol que tiene un trabajo por proyectos desde los *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*, en donde se formula que para aprender se necesita comprender lo que se hace, saber por qué lo hace, conocer las razones que conllevan a la elección de algunas acciones que son vitales para conseguir una meta, el comprender la organización y el desenvolvimiento que asegura el desarrollo y el devenir propio. Lo anterior, sirve como orientación hacia la pedagogía del proyecto: como una forma de respuesta orientada hacia la necesidad de un marco organizador del saber y de las actividades de estudio de un objeto definido. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 21)

Desde la pedagogía y la didáctica, es importante mencionar el *enfoque semiótico textual*, puesto que, al momento de utilizar los dibujos como un medio para la orientación de la enseñanza de los estudiantes, es importante tener en cuenta la naturaleza simbólica y cultural del alumno, ya que cada sujeto modifica y establece significados diferentes. Además, “*esta idea va un poco más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un canal entre un receptor y un emisor*” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, págs. 45-46).

Ahora veamos que la integración por los problemas responde a otro nivel, exige mayor flexibilidad en los contenidos de las disciplinas teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes. En este sentido, como ejemplo se tienen unos estudiantes que manifiestan interés por conocer cómo funcionan los aviones o por que vuelan los aviones, se puede organizar un proyecto que busque atender ese asunto lo que nos conlleva a mostrar que cuando el docente frente a ese interés organiza temáticas, conceptos claves que ayuden a comprender esa

problemática y adelantarse a posibles hipótesis. El resultado encontrado de este trabajo es una planificación temática tradicional, aunque el punto de origen haya sido variado.

Para que se dé un trabajo por proyectos que supere el activismo y logre los propósitos pedagógicos y didácticos antes mencionados, es fundamental que se lleve a cabo cada una de las fases que lo componen, que haya una participación desde la generación de la idea con el objetivo de que no se convierta en imposición y llegue a convertirse en una experiencia de aprendizaje significativo. A continuación se presentan las tres fases que componen un proyecto como alternativa de desarrollo curricular:

La planificación conjunta: en esta fase se incluye la toma de decisiones sobre la temática propuesta por el Ministerio de Educación Nacional ya que este aborda los objetivos que orientan el proyecto y las actividades para alcanzarlos. Esta fase permite mostrar los intereses explícitos de estudiantes, maestros y también padres de familia, además de las diferentes inquietudes, los conocimientos y en general la representación que tiene cada uno en relación con el proyecto y procedimientos posibles a efectuar y que al ser un plan conjunto esto implica la negociación y la búsqueda de un consenso y la necesidad de llevar a cabo compromisos y asumir responsabilidades.

Cabe señalar que en *“ el caso de por qué vuelan los aviones, por ejemplo, o por qué no se hunden los barcos, o por qué brillan las estrellas... , el docente puede recoger ese interés inicial de los estudiantes y en conjunto con ellos definir algunas actividades pertinentes a la explicación del fenómeno.”* (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 22) Además, por ejemplo para poder entender este tipo de fenómenos se puede optar por ir al aeropuerto a observar, entrevistar al piloto, indagar sobre el origen de los aviones, etc. Siendo esta una serie de actividades serían propuestas, evaluadas y jerarquizadas por los estudiantes, el profesor y los padres de familia, llamando a esto planificación conjunta. De este modo que se estaría cambiando de manera radical el modelo curricular, puesto que ya se da una participación efectiva de estudiantes y de padres de familia en las decisiones sobre lo que se pretende trabajar en la escuela.

La ejecución: en esta fase se realizan las actividades previstas para llevar a cabo el proyecto, por tal motivo el docente debe estar atento a los ajustes, a hacer evidentes los conocimientos necesarios para que dichas actividades puedan cumplirse a cabalidad. Debe dar de antemano todas las herramientas pertinentes para que los estudiantes se familiaricen con el tema o los temas del proyecto. *“Lo relevante consiste en que estos contenidos sean significativos al proyecto, sean el resultado de una necesidad de conocimiento con una finalidad pragmática clara. Es claro que el qué del currículo aparece sobre la marcha. Y aparece determinado por una actividad en función de la comprensión de un fenómeno, no por una organización o secuencia definida por una disciplina específica.”* (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 41). En este punto, la labor del docente es coordinar la serie de actividades previstas para desarrollar el proyecto y orientarlas con el fin de que no se desvíen del propósito común, a la vez que le permite marcar énfasis según las prioridades, por ejemplo comunicativas, que es necesario fortalecer.

En esta fase del proyecto es muy importante tener en cuenta tanto las necesidades, como los gustos y los intereses de los estudiantes para a partir de ellos en la construcción conjunta de nuevos conocimientos que sean significativos y que estén contextualizados con las situaciones que viven cada uno de los educandos. Las características centrales del trabajo por proyectos son

válidas en todos los niveles de educación, dado que el partir del interés manifiesto de los estudiantes respecto a un campo específico, garantiza significatividad al proceso.

La evaluación: *“Consiste en hacer seguimiento, de manera permanente, de las acciones desarrolladas y de los saberes construidos. Es importante en esta fase comparar los avances del proyecto respecto a lo que se planificó, de este modo se podrán realizar ajustes y profundizar sobre aspectos que lo requieran. También es importante llevar un registro de los conocimientos desarrollados para de esta manera tener una mirada global de los logros alcanzados.”* (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 42)

Es claro que en cualquier proyecto pedagógico surge la necesidad de escribir y leer los hallazgos que en dicho proyecto se dan. Pero la lectura y la escritura van mucho más allá de enseñar a decodificar un conjunto de letras, símbolos, etc. Tal como lo plantea la autora Josette Jolibert, en su texto *“el vaivén permanente de una construcción recíproca”*, enseñar a leer y producir textos en el ámbito educativo es un *“acto ciudadano de profundo humanismo”* porque la lectura y la literatura dan el poder de vivir, el placer y la eficacia de vivir: para darse cuenta de la importancia de la lectura, basta con ver de que son privados los que no saben leer ni escribir, pues a través de estos dos procesos se desarrolla el lenguaje, el cual es la base para ser partícipes dentro de una sociedad, pues este le permite al ser humano construirse y actuar sobre sí mismo, sobre los demás y sobre el mundo en general.

Así mismo, esta autora afirma que, *el texto tiene un carácter útil y protagónico*, porque a través de la producción textual y por ende de la lectura, las personas dan a conocer sus pensamientos, opiniones, sentimientos etc., dando lugar a relaciones e intercambios tanto sociales como culturales entre sujetos. La producción de textos y la lectura de los mismos, permite la liberación del ser humano pues al plasmar sus ideas y compartirlas con el mundo se va construyendo una cultura abierta, activa, crítica, creativa, participativa y tolerante.

En este texto, la autora Josette Jolibert identifica cuatro ejes fundamentales los cuales giran en torno al proceso lector-escritor, estos son:

- 1. El enfoque constructivista del aprendizaje:** el aprendizaje se da a partir del hacer, del diálogo y la interacción entre sí, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, sus gustos y necesidades. El maestro cumple en este proceso el papel de mediador y facilitador riguroso de los procesos de aprendizaje.
- 2. El enfoque textual del lenguaje:** la lingüística textual ha manifestado que el significado y la coherencia se da dentro de un nivel de un texto completo contextualizado, por esta razón se hace necesario que los niños y niñas en primera medida se encuentren con textos auténticos, completos con situaciones reales.
- 3. La meta-cognición:** en el aula se debe facilitar la reflexión individual y/o colectiva de los alumnos, para que lleguen a la toma de conciencia de sus propios aprendizajes, así transformaran sus hallazgos implícitos en herramientas para avanzar hacia el conocimiento.
- 4. La evaluación y autoevaluación:** deben de ir de la mano en el proceso de aprendizaje, es importante aclarar que la evaluación debe considerarse como aquella herramienta que permite reactivar el aprendizaje, de esta forma se orientara hacia los puntos los cuales requieren mayor atención.

Seguidamente la autora hace planteamientos acerca de la didáctica y sus estrategias, donde afirma que el aprendizaje del proceso lector y la creación de textos fue objeto de la investigación-acción, donde se desprendieron algunas orientaciones, tales como:

- ✎ Crear condiciones facilitadoras del aprendizaje para niños y niñas dentro de las aulas, además de ello que se haga presente la gran variedad de textos.
- ✎ Estimular a partir de actividades y herramientas lúdicas la lectura de los diferentes textos, tanto individual como grupal.
- ✎ Orientar actividades que generen una reflexión en cuanto a lo vivenciado.

Paralelamente al tener la concepción de leer y escribir, en este punto podemos resaltar el libro *“Enseñar a entender lo que se lee”*, en el que Berta Braslavsky, plantea el Enfoque Holístico que va ligado a la comprensión de lectura, en donde se tiene presente la noción de palabra, como la representación del pensamiento y su unidad se halla en su significado. Además, Vigotsky también resalta que, *“el significado pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento”*. En cuanto a lo anterior, es importante señalar que para poder interpretar un texto estructurado por un conjunto de palabras, se debe hacer uso de una comprensión lectora efectiva en la que se da una interacción de cuatro variables así: el contexto educacional, el lector, el docente y el texto.

Para ilustrar mejor, al hablar de una comprensión efectiva y de las variables tendremos en cuenta *las estrategias para la comprensión activa*, en donde Berta Braslavsky, resalta primero *el contexto educacional*, ya que la escuela debe ofrecer un ámbito propicio para la enseñanza y aprendizaje, donde el niño pueda hacer uso natural de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas o en situaciones concertadas democráticamente y se tenga la posibilidad de actuar, elegir, rechazar, discutir, aceptar entrar en conflicto con sus compañeros, reconciliarse, tener éxitos, cometer errores y corregirlos y decidir junto con los demás. En síntesis se debe entrenarse para la vida social. Por ende, se le debe ofrecer al niño un nivel inicial en el que a través de la exploración de material de lectura, observación de otras personas leyendo, por medio de lecturas compartidas se fomente su interés de generar y desarrollar estrategias de lectura.

Seguidamente, tendremos en cuenta *las estrategias del alumno como lector* resaltando que en la alfabetización temprana en el hogar, en su etapa escolar adecuada pueden generar sus propias estrategias de lectura y escritura, aunque se debe tener en cuenta que habrán situaciones en las que un niño provenga de una familia no letrada, ya que en muchos casos los niños responde a sus necesidades con la ayuda de las personas que hacen parte de su entorno. En este caso para el desarrollo de una comprensión activa el estudiante conoce el contenido de lo que va a leer ya que ha tenido contacto con la lectura. De esta forma el niño empieza a ver la necesidad de leer las circunstancias que se le presentan en su cotidianidad generando un gusto por el acto lector y por producir o construir escrituras que les sirvan para comunicarse registrando hechos de la vida cotidiana.

Además, esto conlleva a que se produzca placer de que alguien reciba su mensaje y se lo conteste o celebre una ocurrencia suya, sentirse capaz de producir esas escrituras y de saber cómo funciona para poder expresar pensamientos, ideas y deseos. Por ende, se dice que el niño es el actor principal en su adquisición de la lectura y la escritura; pero es evidente que hay una insuficiencia de su construcción individual del niño, por consiguiente, se habla el papel fundamental que tienen los padres, hermanos mayores y maestros para el aprendizaje de la

lectura. Por tanto, para que se dé una comprensión activa el niño debe ser capaz de auto-motivarse y de monitorear su propia comprensión, recapitulándose, cuestionándose y corrigiéndose donde un lector competente tiene un plan como dice Josette Jolibert (1992), quien afirma que los docentes debemos “*ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura*” (Braslavsky, 2005, pág. 151), es decir, que debemos contribuir para que el niño pueda interpretar métodos nuevos para convertirse en un lector activo.

Por otra parte, tenemos *las estrategias del docente*, en este caso se tiene presente que el docente es el orientador, quien anima a los niños para que aprendan a realizar una comprensión lectora de textos y les otorga a los alumnos escritos y entorno a estos, brinda herramientas de lectura para la interpretación de los mismos bajo los criterios de para qué, por quién, bajo qué condiciones y con qué propósitos. (Braslavsky, 2005, pág. 152)

Así pues, se evidencia que existen diversas estrategias que varían con el tipo de texto y estas se pueden dar en tres momentos: antes durante y después de la lectura pero que se debe tener en cuenta que estos no son pasos necesarios e indispensables, como prescripciones rígidas e insoslayables, es decir, para un maestro inteligente y bien preparado es quien toma las decisiones sobre ellas, en donde se debe tener en cuenta el nivel evolutivo de sus alumnos y las características individuales de cada alumno.

De acuerdo con las estrategias de lectura debemos empezar con el *antes de la lectura de un texto*, en donde el docente acata las propias estrategias del alumno e introduce algunas más ya sea para:

-  *reactivar conocimientos que se vinculan con dicho texto*
-  *generar anticipaciones, hipótesis y expectativas sobre el mismo*
-  *evidenciar (explícita o implícitamente) el propósito de la lectura y motivarla.” (Braslavsky, 2005, pág. 153)*

Según el contenido del texto, el maestro podrá hacer uso de una imagen de un cuento que se va a leer, el título de una noticia, un acontecimiento del día o una conversación con el fin de que los niños puedan evocar lo que saben acerca de lo que se va a leer y puedan elaborar algunas hipótesis sobre el contenido de estos con el objetivo de proponer juegos o actividades donde se conciba la necesidad de escribir.

Por medio de las alternativas propuestas los alumnos generan motivaciones y actitudes según el propósito de la lectura, por ejemplo:

-  *disfrutar del placer de la narración*
-  *informarse sobre algo que les interesa*
-  *orientarse sobre las reglas para participar en un juego*
-  *conocer los pasos a cumplir en la elaboración de un producto*
-  *resolver algún problema a través de una guía (Braslavsky, 2005, pág. 153)*

Seguidamente, se encuentra *el durante la lectura*, aquí se debe tener en cuenta una primera información acerca del contenido del texto, esto se hace por medio del análisis del índice con el fin de relacionar sus distintas partes donde se hace una interconexión en dos niveles; el de la macro estructura (totalidad del texto), al tema y/o asunto; y el de la microestructura que se refiere

a las oraciones y la relación existente entre ellas. Así pues, *las inferencias* indican la coherencia entre los episodios o partes del texto, refiriéndose a los significados implícitos, que están entre líneas y provocan como probables a partir de los contenidos explícitos, siendo elaboraciones que suponen vincular ideas, llenar lagunas, hacer conjeturas, formular hipótesis, lo que nos lleva a imaginar más allá, es decir, de lo implícito a partir de lo explícito.

También, tenemos *las anáforas* son pronombres, elipsis y palabras sustitutivas que conservan la cohesión en la microestructura del texto, ya sea en las oraciones y entre las oraciones. En donde la expresión anafórica toma su significado de una parte que generalmente la precede en el mismo texto, que es su antecedente.

Y por último, *después de la lectura*, se tienen ciertas estrategias que se los maestros las pone en práctica de manera habitual en las que se suele solicitar a los niños que:

-  *relaten lo que se ha leído*
-  *dibujen sobre lo que se leyó*
-  *dibujen los personajes*
-  *dramaticen sobre lo sucedido.* (Braslavsky, 2005, pág. 160)

En donde la *metacognición* hace parte de una estrategia esencial para la comprensión, definiéndose como "*el conocimiento y el control que el niño tiene sobre su propio pensamiento y sus actividades de aprendizaje*". (Braslavsky, 2005, pág. 160) Este incluye dos aspectos: primero el conocimiento formal sobre algunos de los propios contenidos cognitivos y el conocimiento necesario para regular algún aspecto sobre algún intento cognitivo; por tanto, este término se refiere a que las personas usan el conocimiento que tienen sobre el proceso mental del ser humano y este puede ser modificado si es necesario para mejorar su desempeño. Con mayor frecuencia ingresan a la escuela los diferentes tipos de texto de uso social con el propósito de mejorar la competencia lingüística de los alumnos y facilitar la planificación de proyectos didácticos. En ese sentido Jolibert selecciona siete tipos de escritos sociales así: cartas, afiches, fichas prescriptivas, informes, registros de experiencias, novelas cortas (ciencia ficción), poemas; por ende se puede afirmar que estos tipos de texto son una herramienta didáctica útil para mejorar la competencia lingüística de los alumnos.

En ese punto se hace necesario profundizar más en la persona que se enfrenta a los textos, es decir, en el lector, así pues, partiendo de los autores Carlos Sánchez Lozano y Deyanira Alfonso en su escrito "*El reto de la enseñanza de la comprensión lectora*" se puede decir que el lector es aquella persona capacitada para dialogar de manera crítica con diversos textos que se encuentran en nuestro entorno social y a la misma vez tomar posturas acerca de estos, valorarlos e integrarlos a su propio mundo mental.

Ser lector implica habituarse a leer libros, son un desafío permanente y que los acepta con la mejor disposición, tomándolos como obstáculos para posteriormente sobrepasarlos. Leer por su parte no solo es un derecho ciudadano de todos, sino un factor de supervivencia lingüística en un mundo que está lleno de emisores que arrojan mensajes con la intención que estos se encuentren con un receptor, y que sus contenidos sean aceptados por estos. En sí, leer es un acto de cooperación comunicativo entre quien lee y lo que es leído, leer es el dialogo con el texto, es decir el lector está involucrado un 50% con su mensaje.

Niveles de la comprensión lectora:

- ✍ **Nivel literal:** Compresión lectora básica, Decodificación de palabras y oraciones. El lector parafrasea puede reconstruir lo que esta superficialmente en el texto.
- ✍ **Nivel inferencial:** Aportes de los saberes previos del lector. El lector lo que no está en el texto (aporta el 50% de interpretación). Hace interferencia. Reconoce el lenguaje figurado.
- ✍ **Nivel crítico:** El lector comprende globalmente el texto, reconoce las intenciones del autor y la superestructura del texto. Toma postura frente a lo que dice el texto y lo integra con lo que sabe. Es capaz de resumir el texto. Desde el enfoque interactivo de la lectura, se resalta la necesidad de que los docentes enseñan y los estudiantes aprendan a procesar el texto en tres fases, que harán posible su comprensión y que son las siguientes:

- 📖 **Primera fase:** habilidades pre-lectoras: activación de los conocimientos previos para así anticipar, es decir predecir los contenidos del texto.
- 📖 **Segunda fase:** habilidades durante la lectura: reconocer el significado de las palabras a partir del contexto y relacionar las oraciones entre sí (Coherencia lineal) para llegar a hacer inferencias; Aprender a imponer sus puntos de vista sobre los del texto.
- 📖 **Tercera fase:** habilidades post-lectoras: hacen un resumen, integrando los saberes con lo que llevo al texto y los que este le apporto y se toma una postura frente a lo que dice el texto.

En síntesis, un buen lector es quien habla y compra libros, quienes pasan acabando libros en las bibliotecas, quien los discute, en sí, quien ha hecho de los libros una parte esencial de su diario vivir. Según lo que cada uno de los lectores pretenda con la lectura, determinara los objetivos diferentes que se han seleccionado. Es crucial monitorear su propia compresión, para saber qué hacer al momento de no entender un texto, puesto que así se puede buscar una solución al obstáculo.

Ahora bien, en el texto “*Competencia comunicativa y aprendizaje significativo*” de autor Carlos Sánchez Lozano donde se plantea el concepto de competencia comunicativa desde Dell Hymes y se refiere al “*uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados*”. Este autor tiene presente la importancia del contexto, ya que introduce un elemento pragmático o socio cultural, puesto que aprendemos a utilizar el lenguaje según el contexto verbal, real en que vivimos, porque si el lenguaje está alejado de nuestra cotidianidad, no será significativo. Como lo ha señalado un estudioso del problema, “*las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales, en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales*” (Sánchez Lozano, Competencia comunicativa y aprendizaje significativo, 2000).

Así pues, las cuatro competencias básicas que el MEN y el ICFES proponen desarrollar en el sistema escolar colombiano son: *competencia comunicativa, competencia interpretativa, competencia argumentativa, competencia propositiva*, de estas cuatro competencias se enfocara en la competencia comunicativa. Según el Diccionario de Lingüística Aplicada de Logman (1985), la competencia comunicativa es “*la habilidad no sólo de aplicar las reglas gramaticales de una lengua con el fin de formar oraciones gramaticales correctas, sino también la habilidad de saber cómo, cuándo, y con quién usar estas oraciones*” (Sánchez Lozano, Competencia comunicativa y aprendizaje significativo, 2000).

La competencia comunicativa es condición esencial para lograr interactuar subjetiva, escolar y socialmente. En la Ley General de Educación (Ley 115/94), uno de los objetivos básicos de la educación básica en el ciclo de primaria, establece que los estudiantes deberán desarrollar:

“Habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como en el fomento de la afición por la lectura” (art. 21, num. C).

Tanto el Servicio Nacional de Pruebas –perteneciente al Icfes- como la Secretaría de Educación de Bogotá han acogido la propuesta de los profesores Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamente de evaluar la competencia comunicativa mediante dos tipos de pruebas objetivas:

- a. La comprensión de lectura de diversos tipos de textos (informativos, narrativos, explicativos, icónicos, instruccionales). En esta comprensión se evaluarán tres niveles de lectura:

Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico-intertextual
¿Qué dice el texto en su nivel superficial?	¿Qué información se deduce a partir de lo que dice el texto?	¿Cuáles son las intenciones generales del texto?

- b. La producción de un texto escrito que tenga características de coherencia, cohesión y responda con sentido de pertinencia y el uso de un modelo textual que responda a la situación comunicativa solicitada (informar, explicar, describir, enumerar, etc.).

Competencia: Como se dijo antes, es un saber hacer en contexto. Son fines globales de la educación que se deben alcanzar a lo largo de la vida académica. No se evalúan en sí mismas.

Logro: Son los avances que se espera obtenga el estudiante como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son avances de tres tipos.

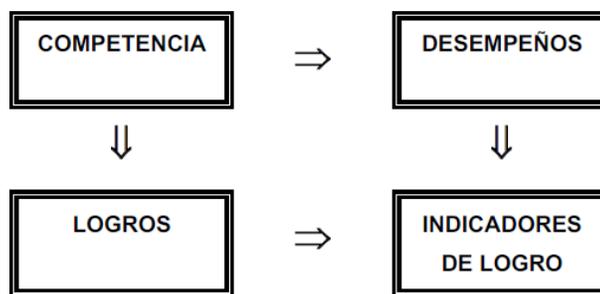
<i>Logros cognoscitivos</i>	<i>Logros procedimentales o intelectivos</i>	<i>Logros valorativos o actitudinales</i>
Conocimientos	Procesos cognitivos	Valores
¿Qué sé?	¿Cómo aprendo?	¿Qué actitud asumo ante lo que aprendo ¿Para qué me sirve lo que aprendo?

Indicador de logro: Son *“indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos e informaciones perceptibles que al ser confrontados con los esperados e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano”* (Resolución 2443/96, art. 8°). Los indicadores de logro aparecen por grupos de grados (por

ejemplo, grados 4º, 5º y 6º de educación básica primaria). (Sánchez Lozano, Competencia comunicativa y aprendizaje significativo, 2000)

Desempeños: Son indicadores de logro que comprueban efectivamente si hay o no avances en la búsqueda de la meta final, que es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Sintetizando: la competencia es lo global. Los logros son dependientes de la competencia y los indicadores de logro y desempeños interdependientes de unos y otra. Observemos el esquema.



“En consecuencia, las competencias no se evalúan en sí mismas (al fin y al cabo, sin fines educativos generales). Se evalúan los desempeños y estos son reconocibles a través de indicadores de logros e indicios que manifiestan el modo como un estudiante ha llegado a un punto esperado del aprendizaje” (Sánchez Lozano, Competencia comunicativa y aprendizaje significativo, 2000).

De acuerdo a lo anterior, el autor Carlos Sánchez, se debe estimular los tres ejes señalados de la competencia comunicativa: *la lectura comprensiva, la escritura significativa y la elaboración de discursos orales significativos*. Para poder hallar los resultados esperados y para ello se deben implementar estrategias pedagógicas como el modelo pedagógico integrado en el área de lenguaje y los proyectos pedagógicos, que más que una estrategia, nos proponen un replanteamiento de la realidad en la que viven los estudiantes en el ámbito escolar, donde no solamente se da importancia al desarrollo de la competencia comunicativa sino que cobra importancia el papel del estudiante como agente de su propio aprendizaje.

Al llegar a este punto se hace necesario hablar del autor Paulo Freire y de su libro *“pedagogía de la autonomía”*, en el cual se logran analizar aspectos significativos para la práctica educativa que se mencionaran en seguida. Para comenzar en *“No hay Docencia sin Discencia”*, encaminado a considerar lo que se debe saber para desarrollar la práctica docente y que justamente es la que convoca, el autor da referencia de tipos de educadores a considerar progresista o conservadores y donde los siguientes saberes son indispensables: *Inicialmente el rigor metódico*: el verdadero aprendizaje, se da en la capacidad de la crítica, del educando y el educador. *Seguidamente investigación*: en donde hay enseñanza sin investigación, o investigación sin enseñanza no se logra una buena formación. Además, *Saberes del educando*: debemos tener en cuenta los aportes y conocimientos de los mismos. *Seguidamente la crítica*: la curiosidad nos permite llegar a la crítica y tanto el empírico como el experimentado pueden emitir conceptos críticos, posteriormente y la cual se considera una de las más importantes la Reflexión crítica sobre la práctica: busca un pensamiento crítico de la práctica docente, entre otras.

Agregando a lo anterior, en “*Enseñar no es transferir conocimiento*”, donde se trata la creación de posibilidades de producción de conocimiento, y donde el autor propone la existencia de intercambio de saberes que permitan el crecimiento tanto para el educador como para el educando, además de esto el educador debe crear en el educando un pensamiento crítico y reflexivo para despertar la curiosidad y la motivación y así lograr un aprendizaje significativo. “*Enseñar no es transferir conocimiento*” es importante remarcar esta frase, ya que hay que tenerla presente en nuestras prácticas pedagógicas.

Lo dicho en párrafos anteriores es lo que nos hace seres éticos, por lo tanto debemos respetar la autonomía y dignidad de los alumnos. De acuerdo con el autor, el buen juicio del docente incluirá en las prácticas docentes valores y factores y así hacer del educando una persona que viva en el mundo de hoy como un ser íntegro y no como una máquina de producción. Para que la práctica docente provoque cambios, se debe confiar en las capacidades e implementar métodos que provoquen transformaciones educativas y logros en la sociedad.

Finalmente, Freire nos plantea en su libro que *enseñar es una especificidad humana*, donde ninguna autoridad docente se mueve sin la seguridad que el profesor tiene de sí mismo, esto se funda con la competencia profesional. Aquel profesor que no toma en serio su trabajo, y no dedica tiempo a este, no tiene la suficiente fuerza moral para coordinar las actividades. La autoridad, de la que habla Freire, se basa en el respeto mutuo, por parte de los docentes y alumnos, de relaciones justas, serias y humildes. Las libertades de los actores educativos están ligadas a asumir los actos que cada uno realizan. La libertad y la autoridad se asumen éticamente, lo que le da un carácter formador al espacio pedagógico.

Otro autor que se consideró importante para nuestro trabajo de investigación, es David Ausubel, Psicólogo y pedagogo estadounidense que desarrolló la teoría del *aprendizaje significativo*, una de las principales aportaciones de la pedagogía constructivista. Para este autor, las teorías y métodos de enseñanza han de estar relacionados con la actividad que se realiza en el aula y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que en ella influyen. Su teoría del aprendizaje significativo se basa en que el aprendizaje debe necesariamente tener significado para el estudiante, lo que se busca es que el educando tenga la capacidad de relacionar los nuevos aprendizajes con los anteriores, para la creación de un nuevo significado. Así pues, la comprensión o capacidad de entender claramente lo aprendido es un elemento importante del aprendizaje significativo. Cuando esto no se da, tiene lugar la memorización, lo que corresponde a un almacenamiento arbitrario en la estructura cognitiva y por ende, la interacción nula y mínima de la nueva información y la ya almacenada.

Los principios del *aprendizaje significativo: la diferenciación progresiva*, cuando se da la transformación de los inclusores que tiene lugar en el aprendizaje, los cuales tiene como función facilitar las conexiones entre la información nueva y el conocimiento adquirido anteriormente. Es la base de la teoría de la asimilación de Ausubel. Además, el educador debe tomar en cuenta a la hora de planear u organizar las lecciones, el contexto social y cultural de los estudiantes. Los contenidos de las estructuras mentales dependen del contexto cultural en que se encuentra el sujeto.

Asimismo, *la evaluación formativa y la evaluación por dominio*, permiten al profesor darse cuenta, a lo largo del proceso de aprendizaje, si hay comprensión e interiorización del conocimiento por parte del estudiante. Preocupación por la verdadera comprensión del contenido y no por la capacidad de la reproducción mecánica del mismo. Se realiza permanentemente y

exige del profesor excelente capacidad de observación. La evaluación por dominio demuestra el grado en que cada estudiante ha logrado las habilidades, domina los conceptos fundamentales del tema y puede enfrentarse a una tarea. Cada estudiante se evalúa contra un criterio personal y no con respecto a una norma.

Desde el texto *“Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos”*, de los autores Levin y Shuell se ha reforzado nuestra práctica investigativa es sustancial saber que: una línea de investigación ha sido la referida al aprendizaje del discurso escrito, que a su vez ha desembocado en el diseño de procedimientos tendientes a modificar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, así como a mejorar su comprensión y recuerdo. Pueden identificarse aquí dos líneas principales de trabajo: La aproximación impuesta que consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje; y la aproximación inducida que se aboca a entrenar a los aprendices en el manejo directo y por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma (Levin, 1971; Shuell, 1988;)

Ambos tipos de estrategia de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente), y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz. Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza. A continuación, presentaremos algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos: (Diaz Barriga & Hernandez Rojas, 1999)

- ✍ **Objetivos:** enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos los cuales saben qué es lo que se espera de ellos al terminar de revisar el material. Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
 - ✍ **Resumen:** síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central. Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas) Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender. (Diaz Barriga & Hernandez Rojas, 1999, pág. 3)
 - ✍ **El organizador previo: información** de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa. Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.
 - ✍ **Las ilustraciones:** representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera). Orientar y mantener atención Facilita la codificación visual de la información.
- Las analogías:** proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo). Comprende, información abstracta. Traslada lo aprendido en otros ámbitos.

- ✍ **Preguntas intercaladas:** Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto que mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
- ✍ **Pistas tipográficas y discursivas:** Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender. Además, orientan y mantienen la atención e interés de los educandos. Estas pistas detectan información principal para realizar una codificación selectiva.
- ✍ **Mapas conceptuales y redes semánticas:** Representación gráfica de esquemas de conocimientos que ayudan a promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender y a mejorar las conexiones internas. Fortalecen la realización de una codificación visual y semántica entre conceptos, proposiciones y explicaciones.
- ✍ **Uso de estructuras textuales:** Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión. Facilitan el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto. (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 1999, pág. 3)

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes de la enseñanza (pre-instruccionales), que paran y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, durante (coinstruccionales), apoyando los contenidos curriculares a lo largo del proceso mismo de la enseñanza o después (posinstruccionales), que son las que permiten al estudiante formar una visión sintética de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 1999, pág. 3)

Ahora bien, dentro de nuestro proyecto de investigación tomamos como base los aportes del autor Lev Vigotsky con relación al contexto social y a la Zona de Desarrollo Próximo.

En primer lugar, para Vigotsky *“el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto, moldea los procesos cognitivos.*

El contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por los individuos con quienes el niño interactúa en esos momentos.

2- El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela.

3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología” (Narváez Martínez , 2008)

En segundo lugar, Vigotsky afirma que, la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* es fundamental en el marco de sus contribuciones al análisis de las prácticas educativas y al diseño de estrategias de enseñanza. En la ZDP se pueden considerar dos niveles en la capacidad del alumno, por un lado, está el límite de lo que él solo puede hacer, denominado *nivel de desarrollo real*. Por otro lado, está el límite de lo que puede hacer con ayuda, considerado el *nivel de*

desarrollo potencial. Es decir, lo que el niño en un comienzo realiza con asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio de una tarea, en un futuro se realizará con autonomía, sin necesidad de tal asistencia.

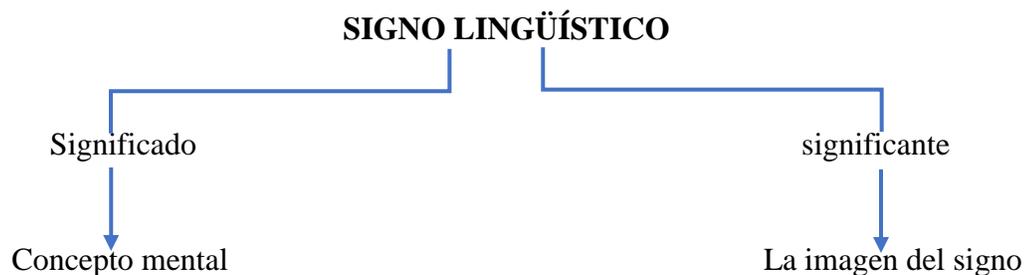
En nuestra labor como docentes practicantes lo que se pretende es que los estudiantes realicen las actividades, en un comienzo asistidas, para que después tengan autonomía de poder desarrollarlas a partir de sus conocimientos. Para lograr esto debemos tener en cuenta que en cada uno de los estudiantes y en cada contenido de aprendizaje existe el siguiente proceso: una zona que esta próxima a desarrollarse y otra que en este momento está fuera de su alcance.

Cabe resaltar que, el maestro se basa en los saberes previos de los estudiantes, este es el primer paso para así lograr prestar la ayuda oportuna al estudiante para realizar la actividad. Sin embargo, hay que tener en cuenta, que en ocasiones el punto de partida puede estar en una larga distancia en cuanto a lo que se pretende enseñar, así que es un poco complejo que el alumno pueda ir de la mano con el maestro, ya que no se encuentra en óptimas condiciones para participar dentro de la actividad lo que dificulta el aprendizaje. (Caldeiro, s.f)

Estos dos planteamientos de Lev Vigotsky dan grandes aportes a nuestra práctica pedagógica, ya que tomamos el contexto social como eje principal, pues lo consideramos pertinente para facilitar un adecuado aprendizaje donde los niños y las niñas se sientan a gusto interactuando con los demás. Así mismo, a partir del entorno podemos crear diferentes estrategias que contribuyan al proceso de desarrollo cognitivo de los educandos. En cuanto a la teoría de la ZDP, esta nos da pautas para la creación de estrategias pedagógicas, ya que podemos utilizarla como una herramienta que gira entorno a los saberes previos de los estudiantes, a sus gustos y a sus intereses.

5.3. Hacia la búsqueda de una didáctica de la lectura de la imagen desde los dibujos animados

La semiótica es la ciencia que estudia los signos y su funcionamiento en el seno de la vida social, para este trabajo de investigación tendremos en cuenta los dibujos animados como signos para ser interpretados, donde el símbolo es el discurso general que resulta de la significación e interpretación de un signo. Ferdinand de Saussure fundador visionario de la semiótica identificó el signo lingüístico de la siguiente manera:



Posteriormente el semiólogo Roland Barthes estudió el simbolismo e identificó dos correlaciones interpretantes a partir de la comprensión del símbolo:

1. **La denotación:** es el primer orden de significación e interpretación, es un nivel literal de relación directa, inmediata y obvia de un referente.
2. **La connotación:** es el segundo orden de interpretación a partir de las *relaciones asociativas* para llegar a las *deducciones*. En este nivel son importantes las *presuposiciones* alrededor de un significante que está presente en todos los actos humanos como en la música, la pintura, la imagen y la literatura.

Así mismo, la *psicología cognitiva* ha logrado descubrir que durante la etapa de desarrollo de la *dimensión lúdica* se instaura la capacidad simbólica de los niños y las niñas, o sea la capacidad de representar el mundo (objetos, realidades concretas y abstractas) y la acción misma del signo, a través de la *imagen* y el lenguaje como instrumentos esenciales del pensamiento, la cual permite progresivamente al educando el manejo y la interpretación de su realidad *semiótico-contextual*.

Por otro lado, los aportes de los estudios de Ferreiro y Teberosky identificaron que “*desde muy temprana edad los niños son capaces de anticipar el significado de un texto a partir de sus conocimientos previos de las imágenes y el reconocimiento de las características propias del objeto portador del texto.*” El significado de un texto no reside en las palabras, ni en las oraciones, lo que el lenguaje ofrece al niño es un *esquema simbólico de referencia*, para la creación e interpretación de situaciones significativas de aprendizaje.

Del mismo modo, en el documento oficial del Ministerio de Educación Nacional, llamado “*Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*”, se dan a conocer los “*Niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño*” desde los trabajos de investigación de Emilia Ferreiro. A partir de esta perspectiva se describen tres niveles fundamentales en este proceso:

Nivel 1

En este primer nivel, los niños hacen la distinción entre dibujo (lenguaje icónico) y escritura (grafías) como formas de representación. Ellos concluyen que lo que diferencia al dibujo de la escritura es la forma como se organizan las líneas; pues al fin y al cabo en el dibujo también se trazan líneas (se sigue un contorno). Por su parte, en la escritura, el trazo de líneas no tiene que ver con la forma de los objetos. Su organización supone dos principios de los sistemas convencionales: la arbitrariedad y la linealidad. Es decir, los niños descubren que las grafías (arbitrarias) se organizan de forma lineal y que estas no reproducen a los objetos, sino que los representan. Aquí se desarrollan unos primeros momentos en los que el educando, bajo este principio, inventa formas grafémicas, mezclando éstas con las grafías convencionales que en el espacio socio-cultural va reconociendo y apropiando.

Ahora bien, se encuentra la limitación del dibujo en el sentido de ser incapaz de decir el nombre de los objetos. Bajo este propósito, se comienzan a problematizar las características de la escritura para que signifique el nombre del objeto. Aparecen aquí dos hipótesis:

- **La hipótesis cuantitativa:** ¿Cuántas letras debe tener una escritura para que sea legible? ¿Cuántas grafías debe tener un nombre para ser comprensible? Los niños hispano-hablantes dicen que tres: “Si hay tres letras ordenadas de modo lineal, ahí debe decir algo”, es la hipótesis de cantidad mínima.
- **La hipótesis cualitativa:** en la cual se afirma que no basta con que haya tres letras, sino que se requiere que sean distintas a nivel interno.

En este nivel, aún no se reconocen las cadenas de conjuntos de grafías como diferenciadoras de significados, así, conjuntos de organizaciones iguales pueden significar diferente en momentos distintos; el niño puede asignar significados iguales sin variar el tipo de grafías ni su organización, ya que este nivel se concentra en las formas como estas grafías se organizan a nivel interno en la cadena. De esta manera se va construyendo la noción de sistema, de regla, de sintaxis (con-orden); y no hay un control sistemático sobre la cantidad y la cualidad.

Nivel 2

En este nivel, asegura Ferreiro, aparece un control sobre la cantidad y la cualidad; ya no basta con que internamente las grafías sean distintas, se requiere que un conjunto de grafías sea distinto de otro conjunto para significar cosas distintas. Es decir, los niños se enfrentan al problema de ¿cómo crear diferencias gráficas para significar cosas distintas? En este sentido, exploran tanto el principio cuantitativo como el cualitativo de manera separada o simultánea. Así, los estudiantes ponen a prueba hipótesis como: a objetos de mayor tamaño o edad, mayor número de grafías. Por ejemplo, para nombrar la hormiga se requieren pocas letras y para nombrar el elefante se requieren muchas grafías; para nombrar al abuelo se requieren muchas letras, para nombrar al niño se requieren pocas. También ponen a prueba hipótesis como la cantidad máxima: para que una palabra signifique algo, como se vio en el nivel anterior, un vocablo no debe tener menos de tres grafías, en este nivel, no debe tener más de siete.

En este momento se está trabajando sobre el significado de la palabra o la frase en su globalidad. La relación es cadena de grafías/significado: diferencias en la organización, características de las cadenas (palabras-frase). No hay fonetización aún. Es decir, no hay relación sonido/grafía. Aquí, significado y significante constituyen una sola unidad. En este nivel, el niño explora posibilidades cualitativas: varía el repertorio, varía la posición y aparecen diferentes posibilidades: si el niño cuenta con un menú reducido, se pueden mantener unas grafías fijas (la primera, la última) y variar otras, busca obtener significados diferentes variando la posición de las grafías; ésta es la solución más compleja que se encuentra en este nivel; lo mismo que la combinatoria de variaciones cualitativas y cuantitativas de manera simultánea. Por el contrario, si el niño cuenta con un menú amplio de letras, quiere decir que organizaciones distintas corresponden (deben corresponder) a significados distintos, o sea, a palabras diferentes, letras diferentes.

Según Ferreiro, en estas soluciones muy elaboradas ya se evidencia un principio sintáctico claro, se ha construido un complejo sistema de variaciones que permite establecer interrelaciones (relaciones entre conjuntos o cadenas de grafías). También se puede hablar de reorganización cognitiva, ya que las formas de operar del pensamiento van apareciendo simultáneamente con este trabajo.

Nivel 3

En este nivel aparece de manera explícita la relación entre sonido y grafía. Es decir, se llega a la fonetización de la representación escrita. Hasta este punto se ha trabajado la necesidad de simbolizar, a través de representaciones gráficas (letras), un significado, una realidad. Ahora es necesario trabajar la relación entre esa representación gráfica y el componente fonético. Aparecen tres hipótesis en niños hispanohablantes: silábica, silábico-alfabética y alfabética.

Sobre este punto, ya hay un trabajo sobre la cantidad y la calidad a un nivel más complejo. Por ejemplo con el nombre propio. ¿Por qué esas letras y no otras? ¿Por qué tantas y no tantas? Aparece la necesidad de crear un mayor control sobre la cantidad y la calidad, que satisfaga sus preguntas: letras similares para segmentos sonoros similares. Aparece el problema de la fonetización así no se resuelva en términos silábicos convencionales.

Los niños llegan a tres nuevas hipótesis con respecto al proceso de lectura y escritura:

- **La hipótesis silábica:** a la cual acceden los niños de forma distinta. Algunos controlan la producción de manera cuantitativa, es decir, escriben tantas letras como sílabas. Otros en cambio, reconocen algunas letras como asociadas a sílabas particulares. En muchos casos se tiende a utilizar la letra inicial del nombre con un valor silábico. M de Martha como ma. El niño busca letras similares para representar fragmentos sonoros similares, aunque la letra seleccionada no corresponda fonéticamente. En este punto, lo que interesa es que el niño ya asocia la pauta sonora con la selección de las grafías; esa relación sonido/grafía es lo que marca la hipótesis silábica. Otro aspecto cognitivo relevante aquí es que se problematiza la relación entre el todo y las partes.
- **La hipótesis silábico-alfabética:** aparece en otro momento del proceso, en esta, unas letras ocupan el lugar de sílabas (conjuntos de sonidos), y otras ocupan el lugar de fonemas (sonidos aislados).
- **La hipótesis alfabética:** a cada sonido corresponde una grafía. Aquí lo importante es el principio que se ha construido, que es un principio de control cognitivo de la calidad y la cantidad, esto interesa más que la forma de la escritura. Aparecen problemas como la representación poligráfica de fonemas (/s/=ci = si), los espacios en blanco, los signos de puntuación, las mayúsculas. Se ha construido un principio elemental: a similitud sonora, grafías similares; a diferencias fonéticas, letras diferentes. Ese es el principio fundamental de las escrituras alfabéticas.

Finalmente, Ferreiro afirma que de aquí en adelante el reto es avanzar en la construcción de los demás principios complejos del sistema de escritura: la sintaxis, la segmentación semántica de unidades, las reglas ortográficas. Expresa que, por esta razón, a nivel didáctico, este enfoque es más complejo que uno que comience el proceso de acercamiento a la lengua escrita desde la fonetización: letras... sílabas... combinaciones... palabras... El asunto es comprender que en la marcha natural de construcción de la lengua escrita por el niño, *la fonetización es punto de llegada y no de partida*. Y que ésta ha sido la historia cultural filogenética de la escritura. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, págs. 57-60)

Ahora bien, desde el texto *“Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”* de los autores Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, se propone el estudio sistemático de la producción lingüística contextualizada, con aspectos determinados de ese uso y presenta particularidades metodológicas y analíticas propias. Estos autores plantean que *“la lingüística del texto comienza en el punto en que la lingüística oracional deja de proporcionar explicaciones adecuadas a los fenómenos lingüísticos. Si en sus comienzos se ocupó del análisis de ciertos aspectos lingüísticos que operan en la contracción de los tiempos verbales, el uso del artículo, los elementos deícticos situacionales, el orden de las palabras, pronto surgieron cuestiones como la existencia de un plan textual subyacente (Van Dijk), los mecanismos de cohesión (Dressler, Halliday), los mecanismos de coherencia (Coseriu) y la coincidencia de emisión-recepción (Schmidt) que exigían un tratamiento pragmático y, a la vez, la recuperación de los trabajos de retórica”* (Lomas, Osoro, & Tusón, 1993).

Es por ello que la lingüística del texto estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración en unidades lingüísticas mayores, es decir, se toma como parte crucial el uso que se le da al lenguaje desde la interacción social en el contexto. El texto debe ser contextualizado, tomando en consideración todos los elementos que intervienen en el acto de comunicación. *“Siguiendo el pensamiento textual de Van Dijk, así como una oración es más que la simple suma de una serie de palabras, también un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Este autor establece una diferencia entre macroestructuras, microestructuras y superestructuras”* (Lomas, Osoro, & Tusón, 1993). La lingüística del texto y la pragmática coinciden necesariamente en su concepción del juego de la acción comunicativa; el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos, en el marco de los procesos interactivos de la comunicación.

La noción de contexto abarca tanto el contexto cognitivo, la experiencia acumulada y estructurada en la memoria como el contexto cultural, las visiones de mundo compartidas por los participantes en una interacción y el contexto social los aspectos interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones. *“La referencia al contexto es la que permite explicar las presuposiciones y las inferencias en las que se basan la producción y la comprensión discursivas”*.

“Para el análisis del discurso resultan centrales, también, las nociones de cohesión y coherencia. La cohesión remite al texto, mientras que la coherencia es la característica fundamental que permite interpretar el discurso” (Lomas, Osoro, & Tusón, 1993). Para el estudio de la coherencia discursiva, los analistas del discurso recurren a la teoría de los actos de habla y a la aportación de los estudios de inteligencia artificial.

Con relación a la semiótica, como teoría general o ciencia de los signos, esta ha sufrido también en los últimos años un giro pragmático dando lugar a enfoques textuales o discursivos en los que la atención se centra *“más en lo que los signos hacen que en lo que los signos representan”* (Lozano y otros, 1986:16). En este sentido, el objeto de una semiótica de raíz pragmática sería el de disponer de *“una teoría sobre los modos socioculturales de producción y recepción de los discursos usados en las interacciones simbólicas”* que estudie *“los procesos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento (...) y supone entender los fenómenos culturales (desde el uso de objetos y el intercambio de bienes y servicios*

hasta la iconosfera visual y los intercambios verbales) como un complejo sistema de significaciones” (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993)

A su vez, Carlos Lomas da una mirada desde la semiótica acerca de los procedimientos iconos verbales de creación y transmisión del sentido utilizados por las industrias culturales de la comunicación de masas con el fin de reconocer que este tipo de procesos van ligadas a la semiología de raíz pragmática. Del mismo modo, pone en evidencia la mirada semiológica de autores como Barthes, quien referencia desde *lo propio con la moda, la fotografía, o el sistema de objetos* y Eco *sobre la televisión, el comic o la publicidad, ambos girando en torno a los fenómenos de la cultura de masas.*” (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993)

Precisamente por lo que compete a la comunicación, *“los mensajes simbólicos de la cultura de masas son así susceptibles de ser leídos desde la semiótica como usos específicos de los diversos sistemas de signos: la persuasión publicitaria, el discurso del comic, el lenguaje cinematográfico, el sistema de objetos, las crónicas de la prensa o los diversos géneros televisivos haciendo parte de lo que se constituye como textos icono verbales que denotan la mitología contemporánea y connotan las formas concretas de percibir el entorno sociocultural.”* (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993)

Por ende, desde la escuela es necesario que se produzca este tipo de lectura semiótica a lo largo de toda la educación obligatoria, es decir, que se fomente un saber comprensivo y metacomunicativo que gire en torno a la competencia lectora (lingüística, discursiva, sociocultural, espectral), donde los alumnos y las alumnas entiendan la comunicación icono verbal, como un complejo proceso de producción de sentido orientado a producir determinados efectos culturales. Es por ello que es razonable que haya una inclusión de estrategias, contenidos y métodos de enseñanza que estén orientados hacia la competencia comunicativa y que se generen un tipo de prácticas discursivas (el discurso del comic, del cine, de la prensa, de la televisión, de la publicidad) que sean articuladas a la combinación de sistemas icónicos y verbales de comunicación.

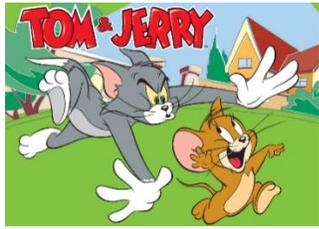
Según lo planteado por Carlos Lomas *“desde el aula, y desde tempranas edades, la escuela debe incorporar a sus programaciones didácticas actividades de enseñanza y aprendizaje orientadas a evitar, en la medida de lo posible, que los tele niños y los depredadores audiovisuales que anidan en las aulas de la escolaridad obligatoria caigan en la ilusión de lo real y en una alienación perceptiva que les impida una comprensión cabal del entorno en el que vienen”* (Lomas, Osoro, & Tuson, 1993). Lo que nos lleva a analizar la importancia de implementar estrategias pedagógicas que articulen el desarrollo de la competencia comunicativa desde edades tempranas. Dentro de nuestro proyecto es importante lograr que los estudiantes analicen el contenido de los dibujos animados desde diversas perspectivas y comprendan la lectura de códigos y sistemas icono-verbales.

5.3.1. La historia de los dibujos animados

Para trabajar con los dibujos animados dentro de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, es necesario conocer el origen de los mimos. Pero primero, es pertinente hablar un poco acerca



de la historieta, ya que en ella se plasman diversos cuentos con personajes animados televisivos.



Uno de los inventos más importantes que ayudó al surgimiento de la historieta fue la imprenta, que fue creada en 1446 por el orfebre alemán, Johannes Gutenberg. Esta máquina permitió la impresión de los diferentes comics de la época. Ya para finales del siglo XIX (1883-1895) apareció la primera historieta, llamada *Yellow Kid* (El chico amarillo), creada por Richard Felton Outcault, para el suplemento cómico de periódico *World*, de Nueva York. El personaje llamó la atención por los dientes separados y el camisón de dormir que usaba. Debido a esta publicación, Estados Unidos es considerado cuna de la historieta o cómic. Ya en 1934 llega uno de los mayores sucesos de las historietas: Flash Gordon. Años más tarde, en 1938, llegan superhéroes como Superman, La Mujer Maravilla, Flash, El Fantasma, y, Posteriormente, Batman yLinterna Verde.

Yellow Kid (El chico amarillo)

Flash Gordon

Superman, La Mujer Maravilla, Flash, El Fantasma, Batman y Linterna Verde.



dibujos animados, s.f.)

Ahora bien, en cuanto a los dibujos animados, hay que decir que la idea de contar historias a través de una serie de dibujos, puede remontarse al antiguo Egipto o incluso más. El padre de éstos es el francés Emile Reynaud, quien llevó la ilusión del dibujo a grandes niveles, en una época en la que la animación apenas era poco más que un truco óptico para demostrar teorías científicas y entretener a los niños y niñas. Es así que, en 1877 creó el praxinoscopio, partiendo del zoótropo. Reynaud consiguió la proyección de imágenes animadas en buenas condiciones. (Historia de los



El estadounidense Otto Messmer, autor del expresivo “*Felix the Cat*” (1914), que fue el personaje del corto de animación más popular a nivel mundial. Los austríacos Max y Dave Fleischer dieron vida a personajes que alcanzaron gran popularidad, y fueron los mayores competidores de Walt Disney. Ambos hermanos crearon grandes éxitos de los dibujos animados como el travieso payaso Coco (1920-39) y la seductora Betty Boop (1930-39). Su personaje más duradero fue Popeye (1930-47), creado originalmente por E.C. Segar para la publicidad de espinacas. La principal contribución a la técnica de la animación aportada por los hermanos Fleischer fue el rotoscopio, un aparato que permite calcar personajes animados sobre personajes reales proyectados.



Años más tarde comenzaría la denominada era Disney, que dominaría en los años treinta y principios de los años cuarenta con Mickey, Donald, Pluto. La idea de combinar dibujos y acción real fue recogida por Walt Disney. En 1928 alcanzaron un gran éxito con las primeras películas del ratón Mickey, y después con la primera película sonora *Steamboat Willie* (1928). Los estudios Disney se situaron en la primera posición de las productoras de animación, tanto artística como comercialmente. (Historia de los dibujos animados, s.f.)



A partir de 1940 Disney comenzó a sentir la competencia, Walter Lantz, creador del osito Andy Panda, inició en 1941 la serie del pájaro carpintero Woody Woodpecker, introduciendo el sadismo y el furor destructivo en el género, rasgos que serán quintaesencia de la pareja formada por el gato Tom y el ratón Jerry, creados por William Hanna y Joe Barbera, que contrastan con el ternurismo de Disney y señalan un cambio de rumbo en el género, que se acentuará en la postguerra, con la que se cierra la gran era de Disney. En 1940 hizo su debut el aún hoy popular Bugs Bunny, convirtiéndose en una leyenda durante los años cincuenta y sesenta bajo la inspirada dirección de Tex Avery, Bob Clampett, Fritz Freleng y Chuck Jones. (Historia de los dibujos animados, s.f.). En la actualidad, el futuro de los dibujos animados transcurre estrechamente unido a los avances de la era de las nuevas tecnologías, que permiten crear mundos fantásticos cada vez más apartados de la realidad. (Amurrio Marín, 2011)



5.3.2. Características de los dibujos animados

El dibujo animado se caracteriza por:

- Los personajes principales son niños o adolescentes o animales
- La temática varía en torno a la infancia y los amigos.
- No los afectan las leyes de la gravedad o la física.
- Son inmortales, porque en algunas ocasiones sufren algún incidente que no los lleva a la muerte.



- Se evidencia la diferencia entre el bien y el mal.
- Usan siempre la misma ropa.
- La mayoría de los dibujos animados principales son hombres y hay muy pocas mujeres y siempre en roles secundarios. (Jesús, 2016)

Los dibujos animados se caracterizan como un sistema simbólico, el cual es adecuado para trabajar en la enseñanza de la lectura y la escritura. A través de los medios audiovisuales, se pueden establecer estrategias didácticas que giren en torno al aprendizaje significativo con los niños, ya que lo que se busca en nuestra Práctica Pedagógica Investigativa es analizar estos dibujos animados y a que partir de ahí los niños puedan producir discursos orales y escritos en los que los niños expresen de manera crítica lo que perciben de la televisión y analizan que tipo de temas son útiles para su formación personal.

Según corroboran diversos estudios, los niños y las niñas, citan entre sus preferencias televisivas, los dibujos animados por sentirse atraídos por las diversas características que estos presentan. José Luis Ibáñez, Juan Carlos Pérez y Begoña Zalbidea, de la Universidad de Euskadi, a partir de una investigación realizada en 1998 sobre el universo televisivo infantil en ese país, afirman que la media de consumo televisivo en niños de 4 a 12 años alcanzaba los 162 minutos diarios. Otra investigación, realizada en la misma universidad por Garitaonandia, Juaristi y Oleada (1997) sobre el uso, consumo y actitudes de niños y jóvenes respecto de medios de comunicación, concluía que un 22% consideraba como programa favorito los dibujos animados, al que le seguían, empatados con un 19% el show familiar y las teleseries.

5.3.3. Influencia de los dibujos animados en el ámbito escolar

Los dibujos animados representan un recurso fácil y accesible prácticamente para toda la población infantil, con los que se transmiten una serie de valores culturales y educativos que, paralelamente, se representan también a través de otros medios de comunicación como los videojuegos, los cómics, los juegos por ordenador, las publicaciones infantiles y juveniles.

Se considera que los dibujos animados son una gran alternativa de enseñanza y aprendizaje, ya que facilitan al estudiante aprender y reforzar conceptos, actitudes, normas y procedimientos que asociara a su realidad y que le serán útiles para crear nuevos conocimientos, todo ello teniendo un acompañamiento por parte de maestros y padres de familia, quienes serán los que regulen qué programas serian adecuados para esta formación. Dentro de nuestra práctica pedagógica, recurrimos a diversas entrevistas con el fin de conocer más sobre el gusto de los educandos por los dibujos animados, encontrando que entre sus preferencias están: Peppa la cerdita, Kick Buttowsky, Phineas y Ferb, La Princesita Sofía, entre otros.

5.3.4. Autores que aportan desde la semiótica a nuestra Práctica Pedagógica Investigativa.

A continuación, mencionaremos algunos referentes teóricos y sus planteamientos, los cuales nos sirven de guía sobre el uso de los componentes de los dibujos animados (la imagen, el comic, los mensajes visuales, la semiótica entre otros) dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Desde el Autor Umberto Eco, se plantea que *“la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos...”* (Ministerio de Educación Nacional, 1998, págs. 45-46), a partir de los aportes dados por este autor podemos realizar nuestras actividades de aula alrededor de los sistemas simbólicos, permitiendo de explorar los saberes con los que los estudiantes cuentan y así entrar a la exploración de un aprendizaje significativo para los estudiantes.

Ahora bien, una de las autores que también hace aportes a nuestra práctica de investigación, es la licenciada, especialista en Literatura Hispanoamericana, crítica y docencia, María del Pilar Vargas Daza, quien en su artículo, *“Pedagogía de otros sistemas simbólicos: Una aproximación al marco teórico”* plantea que su proyecto está encaminado a mostrar la realidad educativa colombiana como un primer paso para fundamentar el trabajo pedagógico, basado en la generación de experiencias significativas para la exploración y uso de las diferentes manifestaciones de lenguaje verbal y no verbal.

La autora retoma los planteamientos del doctor en Filología Hispánica, Carlos Lomas, quien en su libro *“Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras”*, plantea que la *competencia semiológica* es entendida como *“la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas icono verbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad”* (Daza Vargas, 2010) lo que nos lleva como docente a establecer métodos y estrategias en las que se enseñe una posición reflexiva y crítica en torno a los materiales iconográficos. Del mismo modo, Lomas añade que *la semiología incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.* (Daza Vargas, 2010) De esta manera, Lomas insiste en la urgente necesidad de contribuir desde la educación lingüística a la adquisición de esta competencia en torno a los mensajes icono-verbales de los medios de comunicación de masas y la publicidad.

Es claro, como por medio de la cultura de masas se ha identificado el valor sociocultural que tienen los sistemas icono-verbales, ya que se consideran como una forma de poder conocer las realidades del mundo y que a su vez aportan un concepto ideológico. Por consiguiente, es necesario que los docentes creen ambientes propicios para avanzar en lo que concierne a la construcción de conocimientos, donde los estudiantes puedan interactuar con los demás y expresar sus ideas, deseos y emociones. Por ende es necesario que los niños y las niñas aprendan a trabajar en la comprensión y producción de distintos aspectos no verbales (gestualidad, grafiti, cine y video, la televisión, entre otros) que se emplean en los procesos comunicativos y lingüísticos.

Ahora bien, tuvimos en cuenta las aportaciones de la doctora en psicología Martha Sadurní y otros, con su libro *“El desarrollo de los niños, paso a paso”*, quienes hablan acerca de la relación que existe entre los primeros años escolares, la televisión y tecnologías multimedia.

Dentro de los medios de comunicación y los otros sistemas simbólicos, uno de los más populares es la televisión, la cual, tal como se plantea en el libro citado anteriormente, tiene una influencia significativa sobre los infantes, en los deseos de compra, en el argot lingüístico, entre otros, ya que los niños y las niñas ocupan una parte considerable de su tiempo en la contemplación de dibujos, series televisivas, películas y programas de entretenimiento. Además, plantean que estos programas nos dan una determinada versión de la realidad, es decir, no son “neutros”, sino que ofrecen una particular visión del mundo y de los significados sociales (Sadurní, M y Perinat, A., 1994) (Sadurní Brugué y otros, 2008, pág. 210).

Desde esta perspectiva, los padres de familia y los educadores jugamos un papel muy importante, ya que somos las personas que guiarán a los estudiantes en el camino de la vida, por tanto debemos darles las herramientas necesarias para que sean capaces de tener una mirada crítica ante los programas que observan a diario en la pantalla chica, que estén en las condiciones de identificar conductas reales o ficticias, de seleccionar los comportamientos de sus personajes favoritos que van a seguir, etc., pues como lo aseveran los autores, *“como cualquier otro factor susceptible de impactar el desarrollo humano, los efectos que (la televisión) puede propiciar no radican tanto en el contenido televisivo, sino en el sujeto que lo recibe”*. (Sadurní Brugué y otros, 2008, pág. 210)

Frente al tema en cuestión, los autores de este libro arguyen que la televisión (y los mass-media) comparte -o debería compartir- con la escuela el fomento de valores democráticos, de dignidad, de igualdad y de respeto por la persona humana. Del mismo modo, plantean que la TV puede ser un recurso educativo más, si puede presentar a nuestros alumnos la resolución de los conflictos, no a través del “ojo por ojo” sino de la negociación, del consenso y del dialogo, es decir, si se une al esfuerzo educativo, el poder mediático que tiene la televisión para ser utilizada como elemento decisivo en la lucha por los derechos humanos y en la creación de la llamada “cultura de la paz”. Pues la cuestión se sitúa en el plano de la ética, la educación de los valores y el respeto hacia los otros; para ello, los padres de familia y profesores deben potenciar una mirada crítica del niño hacia los contenidos de los juegos o comportamientos copiados de la TV (y los que no son copia también), rechazando aquellos que vulneran los derechos humanos, en especial, los que discriminan a los demás en virtud de su sexo, raza o debilidad. La oferta del mercado es tan amplia que no hay excusa para que los padres o los maestros se desentiendan de esta formación. (Sadurní Brugué y otros, 2008, págs. 212-217).

Entre los factores que se desplegaron en el punto anterior, se encuentra además la actitud de padres de familia y educadores, ya que estos son los mediadores entre las imágenes, los textos televisivos y el psiquismo de los infantes. Pues según afirman Sadurní y otros, está comprobado que los padres y/o profesores que hablan con sus hijos/estudiantes sobre el contenido de los programas que ven, debaten y comentan con ellos sus puntos de vista y valoraciones de películas, series, caricaturas o noticias, influyen decisivamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los menores, así, ellos aprehenden que algunas imágenes que se proyectan, incluso en documentales, son una interpretación de los hechos, más o menos cercana a la realidad. Finalmente, los autores aseveran que es posible y necesario convertir la TV en un medio aliado de la educación que se les ofrece a los pequeños, para ello, la escuela debe implicarse en este

proceso, ayudando a los padres en esta tarea, ofreciendo este recurso a los niños y niñas más desfavorecidos que quizá no cuentan con la ayuda de sus padres en este aspecto. (Sadurní Brugué y otros, 2008, pág. 216)

Así mismo, tuvimos en cuenta los aportes del estudiante de maestría de la Universidad de Los Andes, Jorge Ezequiel Viloría Márquez, quien en su tesis titulada *“Los comics en el proceso de la escritura: un estudio con niños principiantes desde una perspectiva socio-constructivista”*, cita a diversos autores quienes contribuyen en el desarrollo de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa.

Desde esta tesis, se expone que *“la imagen en la historia (cómic) tiene una función eminentemente recreativa y descriptiva sustentada por medio de la lengua escrita, el texto gráfico remite a la imagen y ésta lo enriquece, complementando el contenido que el autor desea comunicar. El tipo de lenguaje predominante en los comics es el estilo directo”* (Viloría Márquez, 2007)

El autor plantea que una nueva concepción ideológica de la didáctica y del cambio cultural ha estado rescatando a este género del espacio en el que se le tenía confinado, espacio amurallado por el reproche o la acusación de ser un instrumento carente de significación social, educativa o de repercusiones positivas. *“Los diferentes tipos de mensajes que pueden los niños interpretar de los comics e historietas son aspectos que requieren un cuidadoso análisis por decir, cuidando lo moral y ético dentro de una determinada cultura. Los comics tienen diversas funciones comunicativas, a pesar que la mayoría son creados para suscitar emociones, estados de ánimo o placer estético”* (Reyzábal, 2003) (Viloría Márquez, 2007)

Según este autor, el lenguaje expresado a través de las imágenes y la lengua escrita debe ser uno de los factores que requiere un análisis especial con la finalidad de hacer registros de lo escrito o hablado por el niño y que tenga las posibilidades de apreciar las diferencias lingüísticas contenidas en la comunicación del pensamiento, sentimientos y creencias. Todo parece indicar que, el uso de los comics, como material didáctico, esta apenas en sus inicios, y más aún con respecto a la influencia para desarrollar la escritura a partir de comics sin textos. Por tanto, se hace necesario seguir haciendo más intentos para abrir la brecha hacia lo didáctico-pedagógico. La acción recreativa humorística que produce el cómic en el espectador es su esencia para diferenciarlo en este estudio de las historietas que, a pesar de tener humor, éstas resaltan un hecho narrativo social que muchas veces no está explícita la comicidad.

Así mismo, tomamos los planteamientos de Perucho Mejía, doctor de la Universidad de la Habana, quien desde su libro *“Semiótica del Comic”*, establece al dibujo como *“Un instrumento de educación y de formación cultural, un medio de recreación en un contexto social determinado. Y que no solo es inteligible para quien interpreta sus signos, sino también para quien percibe su metalenguaje”*. En este mismo sentido, se tiene en cuenta que *“El comic encuentra en la pintura, en el grabado, en la fotografía y en el cine, medios de inserción por excelencia; signos que ha convertido en sus propios significantes como recursos estructurales, narrativos y visuales determinantes en su desarrollo comunicativo”* (García, 2001).

Por otro lado, también tomaremos los aportes de las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1998), en cuanto a los procesos de lectura y escrita con los niños y la relación del dibujo con estos dos procesos. Las escritoras exponen las etapas por las cuales el niño desarrolla la comprensión de la escritura, las cuales clasifican en 5 niveles:

NIVEL 1: en este nivel, escribir es reproducir los rasgos más importantes del tipo de escritura que el niño identifica (imprenta, cursiva, etc.). En cuanto a la interpretación, la intención subjetiva del escritor, cuentan más las diferencias objetivas que se encuentran en el resultado. Ya que cada uno puede interpretar su propia escritura, pero no la de otros.

NIVEL 2: la hipótesis central es que para poder leer cosas diferentes (atribuir significados diferentes), debe existir una diferencia objetiva de las escrituras, pero aún falta una cierta cantidad de grafemas para poder lograr escribir algo.

NIVEL 3: en este nivel se intenta dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una determinada escritura, es decir, para el niño cada letra vale por una sílaba.

NIVEL 4: el niño abandona la hipótesis silábica y pasa a la silábica-alfabética, pues descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya más allá de la sílaba, ya que aún puede existir el conflicto entre la hipótesis silábica y la cantidad mínima de grafías y el conflicto entre las formas gráficas y la lectura de esas formas, en términos de la hipótesis silábica.

NIVEL 5: la escritura alfabética, es el final de esta evolución, en este nivel el niño comprende que cada letra tiene un valor sonoro menor que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. En este momento el niño afronta otras dificultades como lo es la ortografía, separación de palabras etc.

Las etapas mencionadas anteriormente, son el proceso por el cual el niño se inicia en el mundo de la lectura y la escritura, donde se observa el desarrollo del niño alcanzando una conceptualización de la escritura. Cabe aclarar que hay factores que influyen en la evolución del aprendizaje de los niños y las niñas, estos factores son: edad, grupos socioeconómicos de procedencia (bajo y medio) y sujetos, ya que dependiendo del desarrollo del niño, la respuesta será diferente. Al comprender la escritura se llega a un conocimiento, en el cual el niño le da un significado a este proceso, construyendo así nuevos aprendizajes.

Ferreiro & Teberosky, también se refieren a que el maestro debe reconocer que en el aula se encontraran diversas variantes lingüística, ya que la población a la que atenderá proviene de diferentes espacios culturales; por eso se debe tener en cuenta que *“bajo las apariencias ingenuas de enseñar “una letra más” se está introduciendo una discriminación ideológica entre “buenos” y “malos” dialectos, entre formas “cultas” e “incultas” del habla”* (Ferreiro & Teberosky, 1998, pág. 321).

En cuanto al dibujo, las escritoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, en su libro *“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”*, lo analizan con respecto a su relación con la lectura y la escritura, plantean que *“dentro de la perspectiva de la escuela piagetiana, el dibujo, siendo una imitación gráfica, reproducción material de un modelo, implica la función semiótica, entendida ésta como la posibilidad de diferenciar significantes de significados.”* En este sentido, también plantean que, la escritura es un objeto simbólico (al igual que el dibujo) que representa algo, es decir, es un sustituto (significante). Así pues, dibujo y escritura (sustitutos materiales de algo evocado) son manifestaciones de la función semiótica más general, pero ambos sustitutos son diferentes, pues el dibujo mantiene una relación de semejanza con los objetos o acontecimientos a los cuales refiere, la escritura en cambio no. Por otro lado la escritura constituye, al igual que el lenguaje, un sistema de reglas propias y el dibujo por su parte no. (Ferreiro & Teberosky, 1998, pág. 81).

Ferreiro y Teberosky afirman que el problema de las relaciones entre dibujo y escritura, no significa reducir ésta al dibujo, pues la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y con el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje ni un derivado del dibujo. Esto quiere decir, que no en todos los casos el dibujo ilustrara exactamente lo que dice el texto. Pero como se comprobó en los estudios realizados por las autoras, la mayoría de niños y niñas se apoyan en el dibujo para anticiparse a lo que dice el texto escrito, o sea, ellos comprenden la relación imagen-texto como si el texto se correspondiera con el dibujo, para ellos el objeto representado en uno, también lo está en el otro. En otras palabras, los infantes suelen relacionar el dibujo directamente con el texto escrito, por ejemplo, si ven un dibujo de un pato, para ellos la palabra que está junto al dibujo será pato, aunque no lo sea.

En este punto traemos a colación una de las observaciones que realizamos de una de las clases del profesor del grado primero (actualmente grado segundo) de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, en la cual, él les da una fotocopia a los estudiantes en la que tenían que relacionar el dibujo de las frutas con el nombre de cada una y unirlos por medio de flechas. En la hoja estaba el dibujo de un banano, pero la palabra correspondiente era plátano, y al preguntarle a los educandos qué decía ahí, la mayoría nos respondía “banano”. Con ello evidenciamos que el profesor no contextualizo su material de trabajo, porque si bien es cierto que en algunos países a dicha fruta se le llama plátano, en nuestro contexto colombiano no.

Ahora bien, para hablar acerca de las primeras pinceladas que realizan los estudiantes, recurrimos a los aportes realizados por Sergi Banús Llord, psicólogo clínico infantil. Estos primeros trazos se pueden denominar garabatos, en estos, los infantes pretenden representar sus experiencias de la vida diaria, sus gustos, sus aficiones, entre otras cosas. Aunque muchas personas lo tomen como algo sin importancia, desde el psicoanálisis se debe considerar que, así como para nuestros grafos muestran información, para los niños también los garabatos muestran una ventana al mundo interior de ellos.

De los garabatos que realizan los niños (entre 5 y 6 años) se pueden descubrir diversos aspectos de su personalidad, ello se logra dando respuesta a una serie de interrogantes como los siguientes: ¿En qué orden ha dibujado a los miembros de su familia?, ¿dónde?, ¿a qué tamaño? ¿Cómo es el hogar que ha pintado? ¿Sus puertas y ventanas están abiertas o cerradas? ¿Hay algún camino? ¿Qué colores utiliza? Las respuestas a éstas y otras preguntas darán numerosas pistas sobre la personalidad de los niños, de qué siente junto a su familia, de cómo se relaciona con el mundo e incluso de si tiene algún conflicto emocional que no sepa explicar, sin embargo, hay que considerar que esta interpretación de la que se habla debe ser realizada por especialistas, para no llegar a cometer errores sacando conclusiones imprudentes.

Según este psicólogo, *"El dibujo es un método fantástico de primera aproximación. A un niño pequeño no le puedes decir que te cuente su vida, así que utilizamos los métodos indirectos, y uno de ellos es el dibujo, él lo vive como algo relajante, poco intrusivo y se puede deducir desde el temperamento hasta cosas que está sintiendo o por las que está pasando y que no es capaz de expresar con palabras"* (Banús Llord, 2012).

Los niños de cinco años conocen ya perfectamente su propio cuerpo y son capaces de introducir esa representación al papel en blanco. Donde se va a revelar ya con más intensidad las emociones del estudiante, la proyección de su personalidad y sus sentimientos. El niño habla de sus dibujos con naturalidad, como si fuera un juego, y precisamente por ello, por la valiosa

información que aportan y porque se trata de un método poco intrusivo, los psicólogos infantiles suelen recurrir a ellos como herramienta diagnóstica.

Asimismo, María Luisa Ferrerós, psicóloga y autora del libro *“Abrázame, mamá”*, explica, que *“para hacer un buen diagnóstico hay que observar la trayectoria del dibujo y ver si tiene algún cambio relevante”*. (Ferrerós, 2012) Si de un día para otro las figuras del niño se reducen a la mínima expresión puede ser que esté sufriendo una depresión, pero si siempre las ha pintado así es que tiene un carácter pesimista o introvertido.

En líneas generales, y para ejemplo de lo dicho anteriormente, cuando el niño dibuja a su familia suele retratar primero a la persona con la que tiene un mayor vínculo emocional, a quien hará más grande que al resto y adornará su cara con una amplia sonrisa. *“Las figuras juntas representan proximidad y armonía familiar. Si están sueltas, se está mostrando algún tipo de distancia afectiva y emocional. Cuando siente rechazo hacia algún miembro de la familia lo pintará más alejado y si percibe el entorno como inestable o le produce dolor, decide a veces no pintarse a él mismo”*. (Banús Llord, 2012)

Por otro lado, el dibujo de un árbol se interpreta como la proyección del propio yo. La apariencia del tronco, su grosor, color o tamaño, nos da pistas de la percepción que tiene de sí mismo. *“Un niño introvertido haría una copa pequeña, uno extrovertido, grande y uno agresivo con pinchos. Las raíces son lo que te conecta con tu familia. Si no hay raíces, el árbol es inestable en la base o no hay tierra, quizás el niño perciba poca comunicación en la familia”* (Banús Llord, 2012).

En lo referente al dibujo animado, tomamos los aportes de las autoras Núria Rajadell Puiggròs, Maria Antonia Pujol y Verónica Violant Holz, quienes hablan acerca de la importancia de los dibujos animados en el contexto educativo. Las autoras afirman que, diferentes investigaciones han demostrado la importancia de la televisión como elemento socializador, ya que esta socializa en cuanto potencia el pensamiento anticipatorio. Plantean que la TV es especialmente significativa porque consigue que «se interioricen sus modelos no por su valor intrínseco sino por el placer que producen» (Ferrés, 1997). Entonces, los dibujos animados representan otra opción de enseñanza y aprendizaje, en la que los niños y las niñas pueden aprender nuevas situaciones, nuevos conceptos, conocimientos, actitudes, valores y normas, a través de lo que ellos observan en la televisión, sin embargo, los padres y maestros deben estar atentos frente a esta actividad. (Pujol, Rajadell Puiggròs, & Violant Holz, 2005)

Es importante resaltar que, con el mismo interés que se enseña a leer y a escribir, es indispensable que la escuela sensibilice frente uso adecuado de los medios, para que así los niños y las niñas aprendan a analizar, y a hacer una crítica de lo que observan y escuchan diariamente.

Según las autoras, los dibujos animados transmiten una serie de valores los cuales se muestran a continuación:

- ✎ **Etnológico:** los dibujos reflejan los intereses y necesidades de nuestra sociedad, aunque sea a través de personajes de ficción, junto a una importante dosis de imaginación. A través de sus actuaciones, de sus pensamientos, se manifiestan una serie de conceptos, ideologías o situaciones que son, o deberían por lo menos parecerse, a nuestra sociedad.
- ✎ **Didáctico:** las series de dibujos animados ha generado una nueva alternativa de educación, caracterizadas básicamente por la adquisición de los valores. Su enseñanza de

carácter indirecto y bajo un prisma totalmente lúdico y agradable, ha supuesto una mayor aceptación por parte de los niños y las niñas de diversas generaciones.

- ✎ **Psicológico:** alimentar la imaginación y la fantasía son dos funciones básicas de las series animadas, pero también colaboran en el desarrollo de aptitudes personales y sociales. Mantener la atención, reflexionar sobre el mundo que le rodea y sobre él mismo, identificarse con el protagonista, clarificar valores para descubrir su propia identidad.
- ✎ **Lingüístico:** las series de dibujos animados se centran fundamentalmente en una etapa cronológica concreta, como fuente de aprendizaje de la lengua materna de manera lúdica. Mientras el niño o la niña está contemplando la pequeña pantalla, está recibiendo una enseñanza de la estructura y composición lingüística de su lengua: nuevo vocabulario, formación de frases, expresiones típicas, etc. (Pujol, Rajadell Puiggròs, & Violant Holz, 2005).

6. LA METODOLOGÍA

Taylor y Bogdan definen el término de metodología (1987) como el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, además en las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar investigación. Bajo esta perspectiva, Rodríguez Peñuelas (2010, p.24) define a la metodología como el conjunto de procesos que el hombre debe seguir en el proceso de investigación, lo que permitirá aplicar el conocimiento y llegar a la observación, descripción y explicación de la realidad. (Angulo López, s.f.)

6.1. El diseño metodológico

6.1.1. El tipo de investigación

6.1.1.1. El paradigma de investigación cualitativa

El tipo de investigación utilizado en nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, se basa en el paradigma cualitativo. Khun define el término paradigma: *“como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.”* (Khun, 1986:13) (Montaño Arias, 2013, pág. 22)

El paradigma cualitativo-interpretativo es fenomenológico, naturalista y subjetivo, es decir, su orientación se dirige a comprender el proceso del fenómeno, basado en la importancia de la

recolección de datos y en el enfoque holístico. (Montaño Arias, 2013, pág. 22). Este paradigma surge como alternativa al paradigma racionalista puesto que hay cuestiones problemáticas y restricciones que no se pueden explicar ni comprender desde la perspectiva cuantitativa. Este nuevo planteamiento nace fundamentalmente de la antropología, la etnografía, etc.

Esta perspectiva tiene una cosmovisión de los individuos como agentes activos en la construcción de sus propias realidades, comprendiendo e interpretando las diferentes perspectivas en cada situación. Es por ello que nuestro grupo de investigación desarrolló la investigación desde este paradigma, ya que éste muestra gran interés por conocer la realidad social de los seres humanos, a partir de las necesidades, pensamientos y situaciones que se viven a diario. Además, considera a cada individuo como ser único, con un conocimiento propio, lo cual hace que se respete la forma de ser, actuar, y los diferentes puntos de vista.

Es importante señalar que este paradigma es inherente en varios contextos, uno de ellos y donde se presenta con más fuerza, es en el ámbito de la educación. El docente comprende las situaciones que se presentan en el entorno y desempeña un papel significativo, donde realiza una lectura del ambiente, convirtiéndose en una persona competente, quien a través de la comprensión logra el análisis de las diferentes situaciones que se pueden presentar dentro del aula.

A partir de lo anterior, lo que se busca es una educación de carácter social, es decir, es importante entender y comprender cualquier situación que se presente, a través de la realidad circundante y así buscar posibles soluciones las cuales contribuyan a una sociedad cambiante, donde se construya y se reconstruya una realidad social, gracias a las relaciones interpersonales. Dentro de este paradigma, lo fundamental es el respeto hacia los diferentes puntos de vista de los individuos, ya que cada persona percibe el mundo de manera diferente, a partir de sus concepciones y experiencias de vida.

Ahora bien, dentro del aula, se ve la necesidad que el maestro realice la indagación de cómo cada ser humano construye la realidad social, dependiendo de su entorno. Por esta razón en nuestro proceso como investigadores, comprendemos la importancia de ser personas integrales, con valores excepcionales, lo que nos lleva ser partícipes dentro de la formación de los niños y las niñas, los cuales en nuestro trabajo de investigación son los primordiales participantes activos, donde tienen voz y voto para poder opinar dentro de este proceso.

Para concluir, podemos afirmar que el paradigma de la investigación cualitativa es el punto de partida del conocimiento científico, es la realidad que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia, el investigador observa, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a un conocimiento metódico de esa realidad social. Además, se considera que esa realidad que se encuentra allá “afuera” necesita ser estudiada, entendida y comprendida, llegando a ser idónea para construir conceptos y regresar desde ellos a conocer la realidad concreta para contrastarlos y verificar su correspondencia. (Angulo López, s.f.)

6.1.2. Los enfoques de la investigación

Desde una visión integradora y de complementariedad, para el desarrollo de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, se tuvo en cuenta los postulados de los enfoques, crítico-social y semiótico-textual, los cuales se detallan a continuación:

6.1.2.1. El enfoque crítico-social

Habermas identifica un interés denominado crítico-social, que lo llama interés emancipatorio, el cual *“busca descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, todas aquellas esclavitudes de las que somos todos víctimas más o menos inconscientes, y busca la mejor manera de romper esas cadenas. Busca entonces liberar, emancipar, y podría llamarse también «interés liberador»”* (Vasco, 1989). Se inserta en una tendencia interestructurante, que busca crear una pedagogía liberadora y emancipadora, define el aprendizaje en relación con la formación de estructuras cognitivas, efectivas, psicomotoras y valorativas.

Con este enfoque se busca que mediante la educación los niños aprendan a través de la experiencia y no simplemente por la trasmisión de conocimientos, el docente no puede ser un locutor de ideas sino un precursor de experiencias. Así pues, en vez de darse una pedagogía con la que solo se llena al niño de conceptos vagos y sin sentido para el mismo, se da una pedagogía en la que el estudiante tiene la oportunidad de vivir experiencias y sucesos que lo llevan a descubrir el verdadero sentido de lo que recibe con gusto. (Vasco, 1989)

6.1.2.2. El enfoque semiótico-textual

Con el marco metodológico planteado para nuestro proceso pedagógico, se nos permitió desarrollar estrategias didácticas que contribuyan a la transformación de las realidades en el aula; para lo cual, nosotros, a través de la observación, tratamos de analizar los procesos de la lectura y la escritura con los niños y las niñas de la población investigada.

Para tal caso, a través de una serie de preguntas realizadas a los estudiantes, se buscaba identificar sus gustos e interés en sus ratos libres, las respuestas en cuanto al agrado hacia la acción de ver televisión, enfatizaron que los programas televisivos más vistos por ellos eran los dibujos animados. Asimismo, para nuestro proceso hicimos una serie de actividades que giraban en torno a la televisión y acentuando en dichos programas, con el fin de promover los procesos de lectura y escritura en el aula, donde el educando es el actor de este proceso educativo logrando que participe de manera activa desde la perspectiva de sus gustos e intereses.

La televisión constituye, junto con los otros medios e infinidad de factores sociales, ese ambiente mediático al que están expuestos los niños las 24 horas y que hoy en día se han convertido en sustento clave de su existencia. Por lo tanto, comenzamos a pensar en la televisión a partir del reconocimiento pleno de su carácter complejo y de ver el flujo de contenidos audiovisuales como una oportunidad para el desarrollo de procesos positivos, que permitan sinergias activas entre entidades públicas y privadas y el tipo de televisión que esperamos para nuestros hijos. (Ministerio de Educación Nacional, s.f)

De esta manera, se tendría en cuenta que los dibujos animados son un medio de significación que va dirigido hacia una orientación y ampliación de la noción del enfoque semántico-comunicativo, que hacen parte del mundo del lenguaje en el que se establece el universo simbólico y cultural de cada sujeto, es decir, que el sujeto plantea diferentes significados y que a su vez modifica su importancia en el mundo. Además, *“esta idea va un poco más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un canal entre un receptor y un emisor”* (Ministerio de Educación Nacional, 1998, págs. 45-46).

Según lo anterior, el enfoque a utilizar es el *semiótico textual*. Así pues, desde Umberto Eco se plantea que *“la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos...”* (Ministerio de Educación Nacional, 1998, págs. 45-46), por medio de este enfoque, nuestro proceso investigativo se fortaleció a través de la implementación de actividades que giraran en torno a los sistemas simbólicos que permitieran fortalecer el proceso de lectura y escritura de los niños y niñas del grado tercero, partiendo de sus saberes previos hacia la búsqueda de un aprendizaje significativo.

6.1.3. El método de la investigación

Teniendo en cuenta que nuestra Práctica Pedagógica Investigativa busca desarrollar actividades encaminadas a brindar una educación integral, se consideró el uso del método de la investigación-acción, correspondiente al enfoque crítico-social, con el fin de comprender las acciones de las personas y los grupos sociales, entendiendo sus diferencias, pensamientos, acciones y sentimientos, para llegar a una comprensión más a fondo del ser con un verdadero significado de la humanidad, y a la transformación de la realidad.

6.1.3.1. La Investigación-Acción (desde el enfoque crítico-social.)

Este término fue acuñado por Kurt Lewin en 1947, para referirse a un tipo de investigación emprendida por grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos. Consistente en una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre lo que se investiga y el proceso de investigación. En 1960, el profesor británico John Elliot fundamenta la conveniencia de aplicar la investigación-acción en educación y concretamente en su proyección práctica a la investigación en el aula y como instrumento para el desarrollo profesional de los profesores. (Montaño Arias, 2013, págs. 25-26). Desde la perspectiva de Elliott (1994), la investigación-acción está relacionada con los problemas prácticos cotidianos que experimentan los profesores dentro del contexto educativo. Por esta razón, este tipo de investigación analiza las acciones humanas, y las situaciones sociales experimentadas por los docentes. Así pues, tiene

como propósito profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema, lo que le da una mirada general para encontrar el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión.

Así pues, dentro de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, tomamos los planteamientos de la investigación-acción ya que ésta interpreta *"lo que ocurre"* desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director, etc. Aquí, los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Y estas acciones y transacciones a su vez, se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo: *a)* como expresiones de la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma; *b)* las intenciones y los objetivos del sujeto; *c)* sus elecciones y decisiones, *d)* el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará *"lo que sucede"* con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria (Elliott, 1994).

Teniendo en cuenta los planteamientos de este método de investigación, a continuación presentamos la muestra poblacional con la cual trabajamos e hicimos partícipes en el proceso de nuestra práctica.

- **Población y muestra**

Para la obtención de la información requerida en el desarrollo de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa se tomó la población infantil del grado primero (actualmente tercero) de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, es decir, los 24 estudiantes de este salón. Que corresponden al 2.85% del total de estudiantes matriculados en el en la institución (842 correspondiente al 100%). De esta totalidad, se tomaron como muestra 6 niños y niñas, clasificados por su desempeño académico de la siguiente manera: dos estudiantes de "desempeño alto", dos de "desempeño regular/medio" y dos de "desempeño bajo"; a quienes se les hizo un seguimiento más cercano, para observar y analizar el avance que tenían durante el desarrollo de las diferentes actividades propuestas dentro de nuestra investigación.

6.1.4. Las técnicas de recolección de datos

6.1.4.1. La observación

Como estrategias de recolección de la información se utilizó *la observación* en primera instancia puesto que *"El registro de observación se constituye en el instrumento básico para producir buenas descripciones. Las observaciones deben dar cuenta, de la manera más fidedigna posible, de las representaciones que el otro o los otros construyen sobre el vínculo con su entorno y entre ellas mismas. Es decir, como construyen, comprenden e interpretan su estar en el mundo"* (Montaño Arias, 2013).

6.1.4.2. La entrevista

En segunda instancia se utilizó *la entrevista* que “*es una técnica para obtener datos que consten en un dialogo entre dos personas: el entrevistador “investigador” y el investigado; se realiza con el fin de obtener información de parte de este, que es, por lo general una persona entendida en la materia de la investigación*” (Montaño Arias, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior se realizaron entrevistas a: El Recto de la institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, los coordinadores de la misma institución, secretarias, padres de familia, estudiantes profesores y al presidente de la vereda Real Pomona, el señor Manuel Vitoncó, con el fin de obtener información de todos los miembros de la comunidad educativa.

6.1.4.3. La colcha de retazos

Para la recolección de datos acerca de los gustos e intereses de los estudiantes se utilizó *la colcha de retazos* (Montaño Arias, 2013), la cual tuvo como objetivo, develar cuales son los dibujos animados favoritos de los estudiantes del grado primero (actualmente grado tercer) por medio de la interacción con los ellos. Esta se adecuó según el tipo de personas con quienes se realizó la actividad, en este caso, los niños y niñas del grado primero. Para desarrollar esta actividad, se propuso a los educandos que dejaran volar su creatividad e imaginación y nos contaran por medio del dibujo cuál era el dibujo aminado que más les gusta y de esta forma poder ir conociéndoles para partir de sus gustos en la iniciación al proceso lector y escritor.

6.2. Análisis e interpretación de los hallazgos

6.2.1. Fase de diagnóstico: sensibilización y socialización

Para el desarrollo de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa – PPI y para tener luz acerca de las actividades que se realizarían durante esta fase, llevamos a cabo una serie de actividades y entrevistas que nos permitieron ir reconociendo las necesidades, problemáticas y gustos (tanto personales como académicos) de los estudiantes. Así mismo, se realizaron entrevistas dirigidas a padres de familia, directivos y docentes de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, con el fin de recolectar información que nos permitiera ir tomando o descartando aspectos pertinentes para nuestro proyecto de investigación.

Para la construcción de las actividades de la fase de sensibilización y socialización, tomamos en cuenta los planteamientos del psicólogo ruso Lev Vigotsky sobre el **contexto social**, quien considera a el ser humano como un sujeto activo que participa de una forma dinámica en su entorno, su influencia es imprescindible en el desarrollo del niño; por ejemplo: un niño que crece en un medio rural, donde se relaciona solo con su familia va a tener un desarrollo diferente a aquel niño que esté rodeado por ambientes culturales más propicios. El niño del medio rural desarrollará más rápido su dominio corporal y conocimientos en cuanto al campo se refiere; mientras que el niño

del medio urbano tendrá mayor acercamiento a aspectos culturales y tecnológicos. (Narváez Martínez , 2008)

El contexto social es fundamental en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere, este ocupa un lugar central dentro de ellos, ya que la interacción social se convierte en el eje principal del desarrollo. Dentro de esta teoría, Vigotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: *la importancia del contexto social y la capacidad de imitación*

Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje. *'La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo'* (Psico-pedagogía)

El desarrollo implica un cambio cualitativo que depende de las acciones del niño en el contexto social en el que se desarrolla, destacando lo que el niño percibe y aquello por lo que se interesa, éste se enfrenta en cada edad a contradicciones en las estructuras de conocimiento que necesita resolver para seguir avanzando. La imitación es importante porque permite al niño madurar en los procesos que en cada momento están en la ZDP como lo es la imitación del habla para la adquisición del lenguaje. (Alex Kozulin, Cambridge University Press, 2003)

Así mismo, para el desarrollo de las actividades de la fase de sensibilización y socialización, tuvimos en cuenta los planteamientos realizados por el pedagogo brasileño Paulo Freire acerca del *diálogo*. Desde esta perspectiva, el diálogo es el principal medio socializador y base motor en la sociedad de valores. *“El diálogo es la escucha de la palabra del otro, la reflexión y la crítica acerca de lo que se recibe como conocimiento. El diálogo forma parte de la sociedad porque es el único motor capaz de cambiar una sociedad absurda por otra sociedad donde prevalezca la utopía y los sueños de un futuro mejor, donde el otro y el excluido sean los principales protagonistas”* (Paulo Freire y el diálogo socializador, 2007).

De igual forma, dentro de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, seguiremos las ideas de Paulo Freire acerca de la relación maestro-estudiante, pues este pedagogo propone llevar a cabo dentro del aula de clases una educación horizontal, cuyo principal objetivo es la auténtica comunicación dialógica entre los hombres, donde prevalece la humildad para recibir lo que viene por parte del otro y para corregir nuestras equivocaciones. Así pues, Freire exhorta a todos a una conversión de la realidad educativa a través del diálogo, el cual debe estar representado por dos componentes esenciales: el Educador y el Educando, en el que el maestro debe darle importancia al estudiante, de quien se supone recibirá humildemente los conocimientos previos que pueda tener.

“El reconocimiento respetuoso del otro es al mismo tiempo fundamento, exigencia y resultado del diálogo; la posibilidad del encuentro de los seres humanos en términos de equidad tiene sentido sólo bajo esta condición. De ese modo, las experiencias de diálogo colocan en espacios de horizontalidad a sujetos tradicionalmente relacionados desde posiciones distintas en cuanto a poder. Allí participan en la construcción de un conocimiento nuevo. En ese espacio emergen responsabilidades compartidas y objetivos sociales que les son significativos” (Lorenzo Chávez, 2008, pág. 72).

Desde la visión de Freire, el tipo de diálogo coherente con la relación horizontal está basado en el respeto al otro y se construye como proceso de reflexión crítica acerca de las realidades que distinguen y comparten los participantes de la educación. Así pues, en espacios de diálogo, es oportuno propiciar actividades que denoten el reconocimiento del sujeto como parte de una sociedad. (Lorenzo Chávez, 2008, págs. 66, 68).

A continuación, se presentan las actividades llevadas a cabo durante esta fase de diagnóstico: sensibilización y socialización y su respectivo análisis:

Actividad No. 1

GYNCANA: EN EL PARQUE DE DIVERSIONES CON PEPPA

Institución Educativa: Liceo Alejandro de Humboldt

Docente titular: Nelsa Fabiola Lara

Docentes practicantes: Cindy Vanessa Bermeo, Bryan Francisco Bernal, Mónica Viviana Fajardo y Valentina Sánchez Ruiz

Grado: 1°

TEMA: Debilidades y fortalezas

OBJETIVOS:

-  Desarrollar en los niños el trabajo en equipo, el respeto del turno y la solidaridad.
-  Fomentar la escucha activa y la concentración.

ACTIVIDADES Y DESEMPEÑOS

Para iniciar la jornada se da un saludo fraternal a los niños, a las niñas y a la maestra titular, preguntándoseles cómo han estado, además se procede a realizar la oración con el objetivo de que varios niños de forma voluntaria le agradezcan y en su caso le hagan peticiones a Dios si las tienen. Después, se procede a pedirles a los niños que de forma muy ordenada salgan a la cancha de fútbol de la institución educativa para ir a desarrollar las actividades en un lugar abierto en el que puedan sentirse libres.

Posteriormente, se realizó en un primer momento una actividad de motivación que se denomina “*Saludos*”, en esta actividad los niños se forman en círculo con las manos atrás, mientras fuera del círculo está un jugador que será el primero en salir y comienza a andar por la derecha, y en determinado momento toca las manos de uno de los jugadores del círculo y este inmediatamente sale corriendo por el lado opuesto. En el punto en que los dos se encuentren, hacen una reverencia mutua, se aprietan las manos y se preguntan: “¿Cómo estás?” en seguida, continúan la carrera para ver quien llega de primero a ocupar el lugar que quedó libre. El que llegó tarde, comienza nuevamente el juego. Si un jugador queda tres veces consecutivo sin un lugar en el círculo, irá al centro hasta que sea sustituido por otro.

A continuación, se realizó una “Gyncana” como actividad central con el objetivo de reconocer las diferentes debilidades y fortalezas presentes en los niños del grado segundo. Para empezar, el grupo de practicantes procedimos a llevar a los estudiantes a la pista de atletismo ubicada en la zona verde del colegio, con el fin de salir de la rutina de clases en el salón, luego dividimos al grupo en 4 subgrupos y de cada uno se sacaba un participante que debía estar ubicado en cada una de las estaciones.

Seguidamente, se les explicó que la actividad consistía en reunir cinco fichas en orden lógico para poder lograrlo debían pasar por distintos obstáculos para llegar a una estación diferente, en la primera estación cada niño tendría los ojos tapados con una venda y el compañero(a) que estaba en la segunda estación sería quien lo guiaría a través de su voz para que pudiese llegar a la estación, en la segunda estación estarían ubicados dos niños quienes deberían ligarse con el otro a través de los codos y caminar de espaldas para poder superar el obstáculo podrían ser ayudados por el/la tercer(o) compañero(a), en la tercera estación los tres participantes serán atados de pies con un cordón el uno con el otro con el fin de dificultar su trayecto y en la última estación lo esperara un compañero(a) quien tendría la última ficha. Al final de las estaciones todos los grupos llegan uno tras otro y solo el grupo más ágil logra armar la secuencia de imágenes.

Por último, nos dirigimos al salón de clase en donde un integrante de cada grupo contara la historia que evidencia en la secuencia de imágenes y la experiencia que tuvieron en el desarrollo de la actividad.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

PROCEDIMENTAL:

En cuanto al momento de explicar la actividad el 70% de los niños estaban atentos lo que ayudaba a cada grupo el poder realizar de manera adecuada la gyncana ya que lograron seguir cada una de las instrucciones dadas, en cambio el otro 30% que no hizo uso de una escucha activa fueron los que preguntaban durante el desarrollo de la actividad que debían hacer.

Por ende, es importante tener en cuenta que para el desarrollo de la actividad se tuvo en cuenta los planteamientos realizados por el pedagogo brasileño Paulo Freire acerca del *diálogo* como principal medio socializador y base motor en la sociedad de valores. *“El diálogo es la escucha de la palabra del otro, la reflexión y la crítica acerca de lo que se recibe como conocimiento. El diálogo forma parte de la sociedad porque es el único motor capaz de cambiar una sociedad absurda por otra sociedad donde prevalezca la utopía y los sueños de un futuro mejor, donde el otro y el excluido sean los principales protagonistas”* (Paulo Freire y el diálogo socializador, 2007); con esto en mente, se reconoce que el dialogo es importante y más en la actividad porque se les dio una serie de indicaciones que debían tener en cuenta y que si no lograban captar el fin de este mensaje podían preguntar una vez hubiese terminado de hablar el emisor.

ACTITUDINAL

En el inicio de la actividad los niños se mostraron motivados debido a que saldrían del salón de clases, lugar que lo evidencia como “aburrido” ya que todas las clases son impartidas en ese espacio; por ende se resalta que el espacio escogido fue grato. En el desarrollo de la actividad, se pudo evidenciar que en cuanto al desempeño actitudinal los estudiantes presentaron un alto nivel de atención, ya que estuvieron atentos a sus compañeros, por ejemplo: en el momento en la que los niños debían caminar con los ojos vendados lograron hacer una escucha activa lo que contribuyó al desarrollo del trabajo en equipo que según los postulado del psicólogo ruso Lev Vygotsky sobre el **contexto social**, quien *“considera al ser humano como un sujeto activo que participa de una forma dinámica en su entorno, su influencia es imprescindible en el desarrollo del niño.”* (Narvárez Martínez , 2008) Indicándose, que el niño debe tener un contacto directo con diferentes grupos sociales y además es importante reconocer que *“el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas.”* Lo que permitió que los grupos lograran llegar a la estación sin ninguna dificultad; además, los participantes se mostraron competitivos debido a que querían terminar la gincana y quedar en un primer lugar.

COGNITIVO:

Por otro lado, en el desempeño cognitivo los estudiantes lograron comprender lo que era una secuencia de imágenes ya que armaron de manera lógica las fichas de Peppa Pig con el fin de poder contar la historia que ellos habían analizado según el orden de las mismas. Así mismo, al terminar la actividad lograron reconocer que toda secuencia de imágenes se puede formar un discurso que fue expuesto de manera oral ante los demás.



Actividad No. 2

EL RATÓN Y EL LEÓN.

Institución Educativa: Liceo Alejandro de Humboldt

Docente titular: Nelsa Fabiola Lara

Docentes practicantes: Cindy Vanessa Bermeo, Bryan Francisco Bernal, Mónica Viviana Fajardo y Valentina Sánchez Ruiz.

Grado: 1°

Tema: La educación emocional

Objetivos:

-  Favorecer el aprendizaje de la educación emocional.
-  Fomentar las relaciones de respeto y tolerancia hacia el otro como la base fundamental de una interacción social adecuada.
-  Reconocer la importancia de la educación emocional.
-  Aprender por medio de la actividad propuesta como se manifiesta la educación emocional en la vida diaria.

ACTIVIDADES Y DESEMPEÑOS

Para el desarrollo de la actividad, se inició con el caluroso saludo a los niños y niñas y a la maestra titular, preguntándoles como habían estado y si tenían algo especial por compartir con nosotros, seguidamente se realizó la oración general agradeciendo por los favores recibidos y

pidiendo por la salud y los beneficios de todos los presentes. A continuación, procedimos a hacer la reflexión sobre la noticia del terremoto ocurrido en Ecuador en el mes de abril, les leímos a los estudiantes una publicación del diario *“El Tiempo”*. Tras escucharla atentamente, los escolares dieron sus opiniones sobre aquel suceso que azotó a nuestro país vecino. Posteriormente se realizó la actividad de motivación llamada *“descubre que animal soy”*, para la cual se llevó a los estudiantes al quiosco ubicado en la parte trasera de la institución educativa, en ese lugar nos ubicamos en círculo y cada uno de los docentes practicantes realizó una acción o un sonido que fuese característico del animal que manteníamos en secreto, los niños y las niñas iban dando nombres de los animales que creían respondían a dichas propiedades, después de esto, se le entregó a cada estudiante una hoja en la cual tenía unos puntos enumerados del uno al cuarenta y siete los cuales ellos debían unir con un lápiz para descubrir el misterioso animal que ahí se escondía, finalmente se dieron cuenta de que se trataba de un león, en ese momento se le dio tiempo a los niños para pintar sus respectivos animales según el gusto de cada uno.

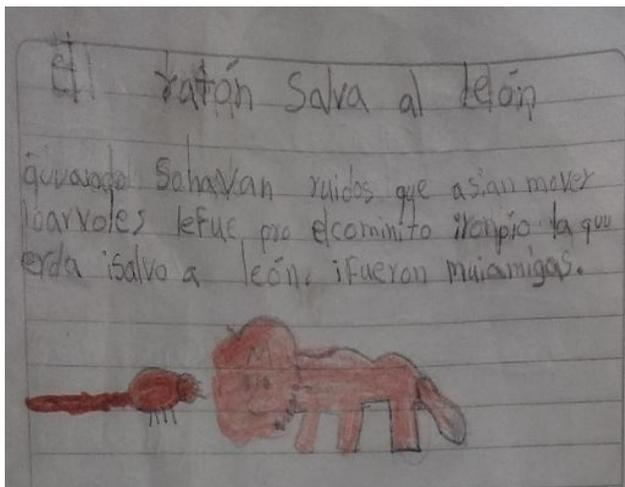
Se dio inicio a el tema de los valores con un juego de imaginación llamado *“rescatemos al león”*, el cual consistió en llevar a los niños a la zona verde de la institución (cancha de fútbol) para vivir una aventura en un bosque imaginario, de los docentes practicantes hacía las veces de guía y los otros se unían a los estudiantes quienes representaban los exploradores. El guía inicio el recorrido con la siguiente frase: *“Tenemos una misión, rescatar a un león, y en el día de hoy, yo seré la capitana y Uds. serán los misioneros, les daré un bolso mágico a cada uno, del cual pueden sacar cualquier objeto que imaginen para ayudarnos a superar los obstáculos”*. En seguida se inicia el paseo y el guía va describiendo lo que se encuentra a medida que se avanza, para que los niños con su imaginación recreen en sus mentes los lugares y acciones que la capitana va narrando, a medida que se asciende, el guía da una serie de instrucciones (debemos cruzar ese lago, escalar esa montaña, etc.) que los exploradores deben seguir con ayuda de los elementos de su bolso mágico, algunas de manera individual y otras con ayuda de sus compañeros. Finalmente llegan al lugar donde está el esperado león, donde se dan cuenta de que el león estuvo con ellos todo el tiempo, la capitana saca una máscara de león que ha tenido oculta y les dice *“el León soy yo”* y sale a cazar a todos los misioneros.

Los objetivos de esta actividad eran, poner de manifiesto los valores que los niños y las niñas expresan a la hora de sortear las dificultades. Así como fomentar la imaginación y la capacidad de asombro.

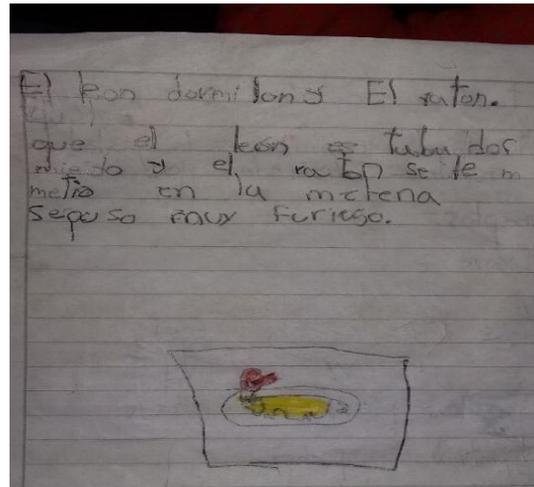
Una vez se terminó la actividad anterior, pasamos al salón de clases, donde procedimos a indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre los valores, con preguntas como *¿Sabes que son los valores? ¿Qué valores conoces y prácticas en casa y en la escuela? ¿Por qué es importante ponerlos en práctica? y se ¿identificaron los valores que se colocaron en práctica durante el desarrollo de la actividad? De esta manera dimos inicio a la explicación sobre la importancia de los valores y su aplicación en la vida diaria en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven.*

Después de recreo, nos dirigimos a la sala de lectura donde los niños se pusieron cómodos y dispuestos a escuchar e hicimos una narración en voz alta, del cuento llamado *“El ratón y el león”*. En esta actividad tuvimos en cuenta los planteamientos de la licenciada Nancy Falieres, quien plantea que es importante buscar espacios cómodos para la realización de la lectura, y así, disponer a los estudiantes a la escucha activa. A continuación, se le pidió a los estudiantes que

escribieran y dibujaran su parte favorita del cuento y los valores que en el habían identificado y el por qué.



Dibujo 1



Dibujo 2

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

PROCEDIMENTAL

En este aspecto, evidenciamos que, en la primera actividad, “*adivina que animal soy*”, los estudiantes tuvieron dificultades a la hora de unir los puntos que darían como resultado el dibujo del león, esto debido a que no siguieron las instrucciones dadas por los docentes titulares ni siguieron el orden consecutivo de los números (1,2, 3, 4, 5...), por esta razón a algunos escolares no les salía bien la ilustración. En cuanto a la segunda actividad, “*rescatemos al león*”, la mayoría de los estudiantes estuvieron atentos a las instrucciones que daba la capitana y las siguieron de adecuadamente, recurrían a su “*bolso mágico*” para sacar los elementos que necesitaban para superar el obstáculo y seguir adelante hasta el destino final.

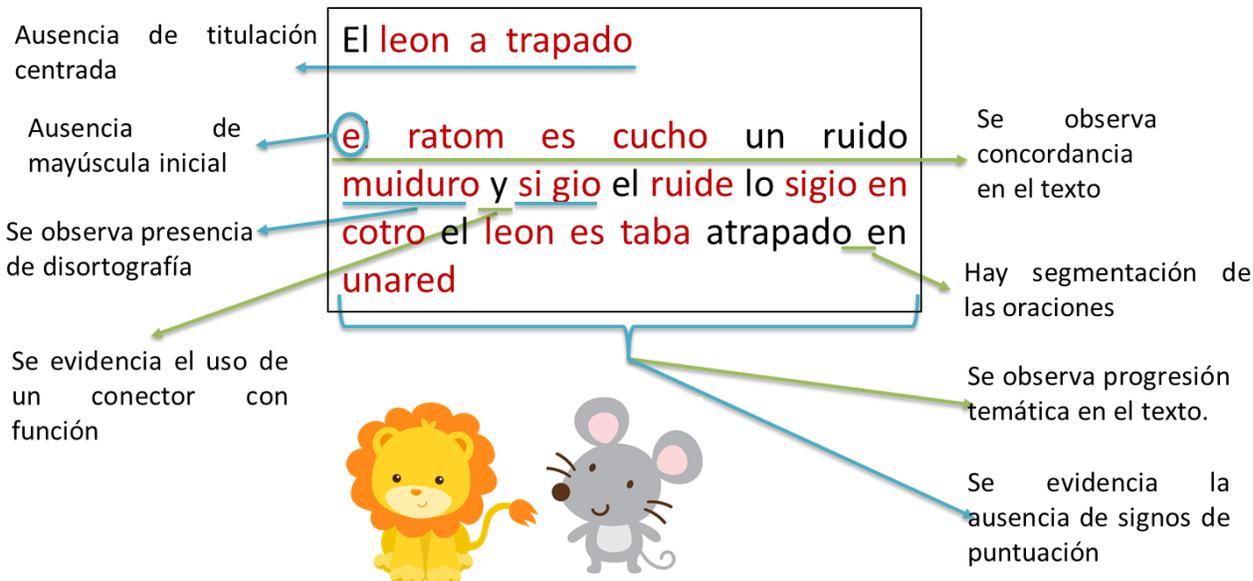
Las actividades de juego se desarrollaron bajo los planteamientos de *Karl Groos (1902)*, filósofo y psicólogo; quien define que la naturaleza del juego es biológico e intuitivo y que prepara al niño para desarrollar sus actividades en la etapa de adulto, por ejemplo, lo que hace una niña con una muñeca, lo hará con un bebe cuando sea grande. Para Groos, el juego es pre ejercicio de funciones necesarias para la vida adulta, porque contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño para poder realizar las actividades que desempeñará cuando sea grande. Esta tesis de la anticipación funcional ve en el juego un ejercicio preparatorio necesario para la maduración que no se alcanza sino al final de la niñez, y que, en su opinión, “*esta sirve precisamente para jugar y de preparación para la vida*” (Teorías del juego de Piaget, Vygotsky y Gross, 2012).

ACTITUDINAL

Los estudiantes mostraron gran disposición en las dos actividades realizadas al aire libre, las cuales giraban en torno al juego, se mostraban entusiasmados y muy dispuestos a realizar las indicaciones dadas. En la actividad denominada “*rescatemos al león*” se evidenció el trabajo colaborativo pues algunos de los obstáculos que en este se presentaban se necesitaba de la ayuda de uno o más compañeros para poder superar dicha dificultad, y los estudiantes respondieron bien a este requerimiento. Este análisis se realiza desde la “*Competencia para un ser integral*”, donde se plantean las “*Competencias para consolidar la educación emocional*”, en las que se expone que “*La educación emocional y social busca que los estudiantes aprendan a definir, procesar y manejar emociones que les afectan tanto en lo personal como en su relación con otras personas*” (Plan lector, s.f, pág. 7)

COGNITIVO

Para los análisis cognitivos de los textos realizados por los estudiantes tuvimos en cuenta “*la rejilla de evaluación de la producción textual*” propuesta por Mauricio Pérez Abril. A continuación, se presenta la transcripción de un escrito realizado por uno de nuestros estudiantes:



Con esta rejilla logramos encontrar algunas problemáticas y aciertos del educando.

Dentro las problemáticas que presenta el niño encontramos:

1. **Ausencia de titulación centrada:** como se observa en la imagen, el estudiante en ese momento del proceso de aprendizaje aún no se apropiaba de la centralización de los títulos.
2. **Ausencia de mayúscula inicial:** el educando no utilizaba la mayúscula inicial
3. **Se observa disortografía:** la cual se evidencia en:
 - ✍ La división de sílabas que componen una palabra.
 - ✍ La unión de sílabas pertenecientes a dos palabras.
4. **Ausencia de signos de puntuación:** en esta etapa inicial el niño no hacía uso de estos signos dentro de sus escritos.

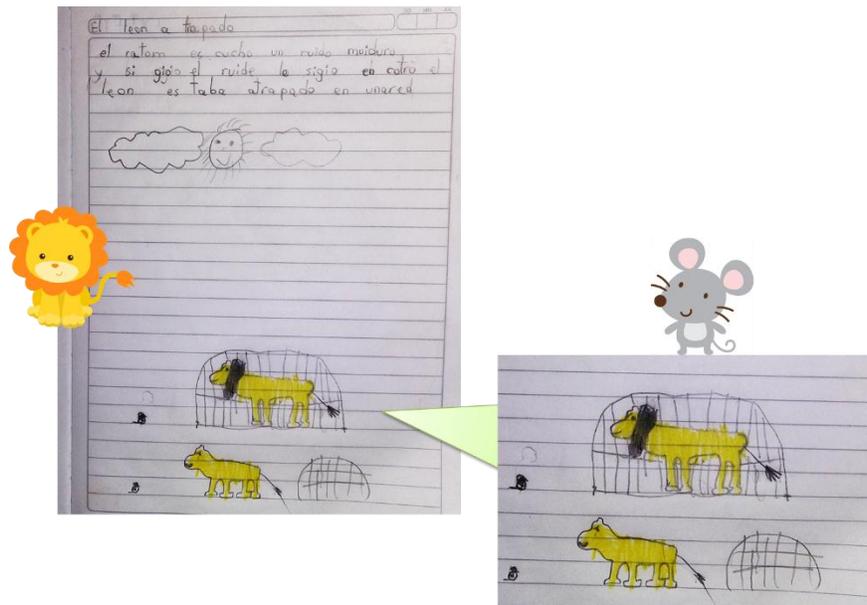
Dentro los aciertos del texto del niño encontramos:

1. **Concordancia:** el niño produce oraciones en las que relaciona el sujeto con el verbo.
2. **Segmentación de oraciones:** dada por medio del recurso de dejar espacio en blanco entre palabras.
3. **Progresión temática:** el estudiante produce más de una oración y sigue un hilo temático a lo largo del texto.
4. **Conectores con función:** se observa la relación entre oraciones a través del uso del conector de adición y.

En este texto inicial, encontramos que, según los niveles que maneja Mauricio Pérez Abril, el niño se ubica en el *nivel B*, ya que hace uso del conector de adición y, el cual cumple una función clara y lógica dentro del texto.

Ahora bien, realizando un análisis de la imagen, desde los planteamientos de Emilia Ferreiro Y Ana Teberosky, encontramos que el niño considera la imagen como complemento del texto y piensa que se puede pasar de leer el texto a leer la imagen y viceversa, sin necesidad de diferenciar entre ambos sistemas de simbolización (Ferreiro & Teberosky, 1998). Esta

afirmación se observa al relacionar el texto y la imagen, pues en el texto la historia termina con el león atrapado, y por el contrario en el dibujo la historia termina con el león liberado.



Actividad No. 3

ELABORACIÓN DE LA CARTA REMITIDA A MI DIBUJO ANIMADO FAVORITO

Institución Educativa: Liceo Alejandro de Humboldt

Docentes practicantes: Cindy Vanessa Bermeo, Bryan Francisco Bernal, Mónica Viviana Fajardo y Valentina Sánchez Ruiz.

Docente titular: Nelsa Fabiola Lara

Grado: primero

Tema: Elaboración de la carta remitida a mi dibujo animado favorito

Objetivo: Facilitar estrategias didácticas integrales que permitan el desarrollo del lenguaje en sus diversas funciones expresivas y discursivas.

ACTIVIDADES Y DESEMPEÑOS

Al inicio de la clase se saluda a los estudiantes para empezar con el primer acercamiento del día, luego se realizó la oración y la reflexión de la noticia acerca de Indignación en Colombia ante los numerosos casos de violencia infantil que se presentaron el pasado fin de semana en diversos departamentos del país, para que así los estudiantes supieran que tiene derechos que los protegen de cualquier acto de violencia.

Inmediatamente realizamos la actividad de motivación “¿Quién falta?” en la cual nos estudiantes debían acercarse al tablero y cerrar los ojos, mientras que uno de sus compañeros salía del salón, para que posteriormente los estudiantes adivinaran cuál de sus compañeros faltaban, se repitió esta acción con varios de los estudiantes, se trabajó el acercamiento entre compañeros, la memoria y la concentración, puesto que cada estudiante pudo observar el estudiante que faltaba en el salón.

Al desarrollar la actividad principal con el tema “la carta” se inició sacando a los estudiantes al kiosco de la institución, para ahí preguntarles acerca de sus saberes previos y poder identificar que conocimientos tenían acerca de la creación de una carta, luego dimos las pautas acerca del contenido que debe llevar una carta para que sea comprensible y pueda ser enviada, después de la explicación se procedió a realizar la actividad “carta a mi dibujo animado” donde cada estudiante realizó una carta a su dibujo animado favorito, donde los estudiantes escribieron sus gustos y el remitente (dibujo animado) era su favorito, además de hacerle la petición de ir a la institución a visitarlos.

Para la actividad de finalización se realizó la lectura de las cartas escritas por los estudiantes, donde algunos de manera voluntaria quisieron leerla en frente de sus compañeros. Para luego insertarlas en un buzón que los maestros practicantes llevamos.

En la sección siguiente, se les entregó respuesta a las cartas realizadas por los estudiantes, la entrega se realizó en el aula de clase donde los estudiantes podían leer su carta a sus compañeros de manera pública, o leerla de manera personal.

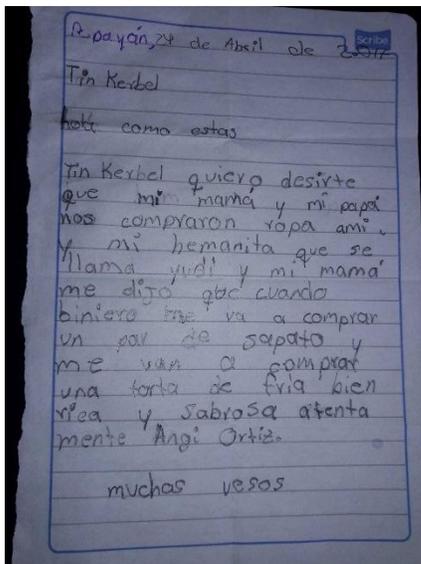


Imagen 1

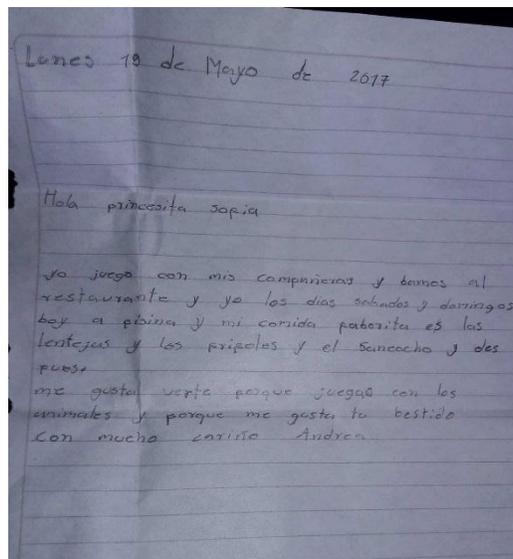


Imagen 2

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

PROCEDIMENTAL

En cuanto a lo observado en la primera actividad realizada en la sección de clase, podemos darnos cuenta que gracias a la actividad “¿Quién falta?” que hay un buen entendimiento de las reglas que debían tener en cuenta los estudiantes, como lo era, el no voltear o abrir los ojos mientras que no se les dijera, el levantar la mano, cuando supieran cuál de sus compañeros era el que había salido del aula.

Para la segunda, “Carta a mi dibujo animado”, se observó que los estudiantes, al inicio no comprendían la estructura de la carta, pero con preguntas realizadas por ellos mismos, procedieron a dar forma de manera correcta a cada característica de la misma, además cuando escribieron su carta, de manera autónoma realizaron un sobre donde introdujeron su carta, para poder poner en ella su remitente.

ACTITUDINAL

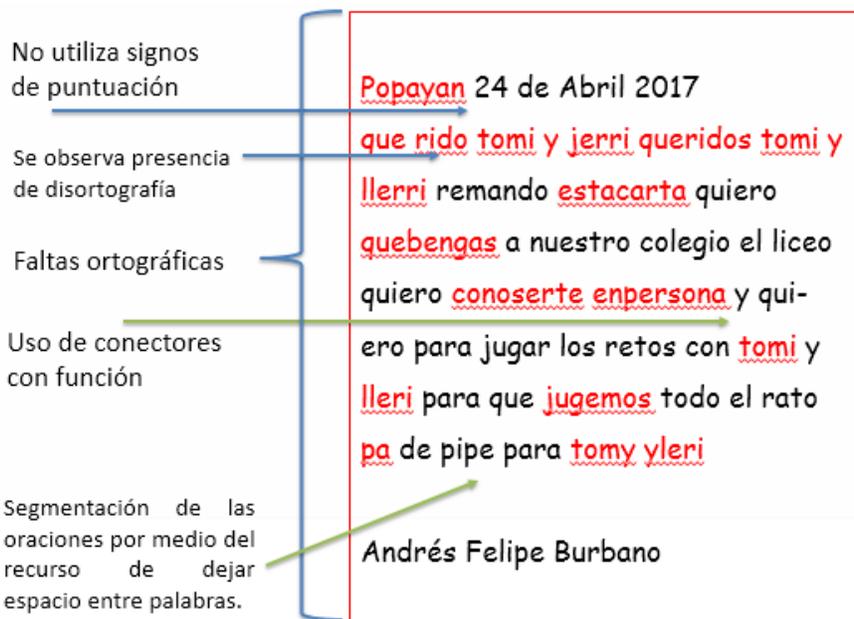
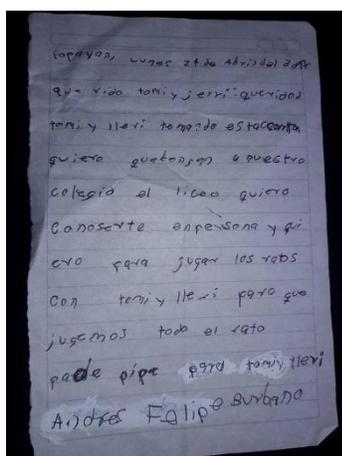
En cuanto a la primera actividad realizada “quien falta” los estudiantes prestaron mucha atención desde el inicio puesto que les pareció muy interesante la actividad, ya que al momento de tener que mirar y decir cuál de sus compañeros faltaban, se disponían a voltearse de nuevo para comenzar el juego de nuevo, además de que cuando terminamos esta actividad, los estudiantes que faltaron por pasar querían seguir jugando hasta que llegara su turno.

En la ejecución de la actividad donde ellos escribirían su carta a su dibujo animado favorito, se puso dar cuenta que los estudiantes escribían con gusto, puesto que hubo concentración de parte de ellos, además de que las decoraban para que sus cartas y sus sobres tuvieran una buena presentación, con lo que podemos afirmar que desde que el tema y el contenido de las actividades sean del gusto de los estudiantes, ellos trabajaran de manera atenta, *“El niño o niña desde que empieza a hablar se está comunicando con los demás. Busca las palabras que le permiten ese acercamiento o aplica la técnica del silencio para escuchar aquello que le interesa. Cuando llega a la escuela trae ese cúmulo de conocimientos que es necesario tomar en cuenta para iniciar el proceso de lectura y escritura. Se dice que leer es: comprender lo leído, adueñarse de mensaje escrito para saborearlo con agrado, gracias a los conocimientos previos que tiene el lector; Sobre esta base de la oralidad se propicia la comprensión de la lectura y con ella se fundamenta el objetivo de la escritura, por eso se dice que quien habla bien, lee y escribe bien. El objetivo del trabajo estuvo centrado en proponer algunas estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora y auspiciar la construcción del conocimiento a través de la expresión escrita, pero en la mayoría de los casos observados en la segunda etapa hay sujetos que no sobrepasan el nivel medio y otros que casi en la cercanía de un segundo grado”* (Torres Perdomo, 2002).

COGNITIVO

Desde el punto de vista cognitivo se observó, que al inicio los estudiantes no contaban con los conocimientos necesarios para realizar una carta de manera completa, sin embargo, a medida que finalizó la sección y los estudiantes crearon sus cartas, se pudo dar cuenta que habían comprendido la estructura que debe llevar para poder ser comprendida.

En cuanto a la actividad de finalización, al momento de leer cada estudiante su carta, podemos decir que, gracias a que ellos mismo la realizaron, la lectura de esta misma fue motivada por los mismos estudiantes, ya que la leían con mucha atención, buen tono de voz, comprendiendo lo que ellos mismos habían escrito y dando cada uno de los estudiantes mucha atención tanto a su producción escrita, como a la de sus compañeros. El utilizar la estrategia de escribir una carta que a los y las estudiantes les pareciera interesante, como lo es partir de sus gustos, ya que al escribir una carta a quien ellos quisieran iban a prestar mucha más atención si les hubiéramos puesto a escribir una carta a un personaje impuesto, o a un único personaje para todos los estudiantes.



Desde los planteamientos de Josette Jolibet se propone que debemos llevar a la escuela textos funcionales, ya que así los estudiantes de manera motivada y dinámica escribieran. La motivación para escribir es fundamental ya que así se potencian los saberes previos de los estudiantes, siendo la carta uno de estos textos funcionales. Al finalizar la actividad, como forma representativa los estudiantes introdujeron sus cartas en una caja la cual serviría de buzón.

6.2.2. Fase de plan de acción y de aplicación

Después de haber identificado las dificultades y problemáticas de los estudiantes del grado segundo de la institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt alrededor, tanto de la lengua

castellana como de la parte socio-afectiva, desarrollamos una serie de actividades secuenciales e intencionales, en las cuales se tuvieron en cuenta las estrategias cognitivas, para facilitar la comprensión textual, y las metacognitivas, para mejorar la agudeza lectora.

En este punto, tuvimos en cuenta los planteamientos sobre *estrategia* de la profesora en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, especializada en temas relacionados con la lectura, Isabel Solé. Esta autora afirma que las estrategias son actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones, ya sean orales, escritas o de otro tipo, con el fin de adquirirlas, retenerlas y poder utilizarlas (Solé, 1996, pág. 3). Según Solé, desde su libro *“Estrategias de Lectura”*, *“Las estrategias de comprensión lectora, son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”* (Solé, 1998, pág. 68). Es por ello que nuestro plan de acción es estratégico, pues está encaminado al cumplimiento de unos objetivos para dar respuesta a la pregunta problema que nos hemos planteado.

De acuerdo con Solé, *“si las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones”*. (Solé, 1998, pág. 69). Siguiendo la definición de Solé, y desde una perspectiva constructivista, adquirir, almacenar y utilizar la información alude a la posibilidad de construir significados sobre ella, de organizarla y categorizarla, lo que favorece la memorización comprensiva de esa información y su funcionalidad, es decir, la posibilidad de utilizar esa información que fue construida, organizada y categorizada, como soporte o ayuda para aprender una nueva información.

En este punto, nos parece pertinente traer a colación el capítulo IX *“Los primeros años escolares”*, apartado 2.3. *“Metacognición y estrategias de aprendizaje”* del libro de la Doctora en Psicología Martha Sadurní y otros titulado, *“El desarrollo de los niños, paso a paso”* en el cual, los autores aseveran que, las estrategias de aprendizaje se definen como *“actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. En otras palabras, suponen una secuencia de actividades dirigidas a aprender. En general, se enfatiza que tienen un carácter consciente e intencional y que implican un plan de acción. Al servicio de las estrategias de aprendizaje están las técnicas de estudio que, a su vez, requieren habilidades o destrezas particulares, siempre a partir de un uso reflexivo de las mismas.”*

Continuando con la definición de estrategia de Isabel Solé, esta educadora resalta el carácter de las estrategias: afirmando que éstas no prescriben ni detallan totalmente el curso de la acción a seguir, son más bien como señala Valls (1990), *“sospechas inteligentes y arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar”*. Cuando uno utiliza pensamiento estratégico, se arriesga inteligentemente porque tiene un objetivo a conseguir, porque pone en marcha una serie de actividades para conseguirlo y porque tiene capacidad para ir evaluando si ese objetivo se cumple, y en caso contrario, ir modificando sus acciones para lograr ese propósito.

En palabras de Solé, cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente unas recetas ni seguimos al pie de la letra unas instrucciones, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos (esta es otra característica de las estrategias) y de las particularidades

del contexto en que nos encontramos. Por ello, las estrategias tienen 3 componentes fundamentales que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollarlas:

- ✍ **La presencia de un objetivo.**
- ✍ **La autodirección:** no es sólo presencia de ese objetivo, sino conciencia de que ese objetivo existe.
- ✍ **El autocontrol:** la capacidad de supervisar, controlar y evaluar la propia acción para ver si esa acción efectivamente nos conduce a los objetivos que nos hemos propuesto o si es necesario imprimirle modificaciones. (Solé, 1996, pág. 4)

Desde Solé se plantea que, *“entendidas de este modo, las estrategias de aprendizaje aparecen estrechamente relacionadas con la metacognición, es decir, con la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, de evaluarla y de modificarla; permiten dirigir y regular nuestras acciones; y como afirman Nisbett y Shucksmith (1987) constituyen la base de la realización de las tareas intelectuales”* (Solé, 1996, pág. 4).

Ahora bien, desde los *“Lineamientos de la Lengua Castellana”*, documento oficial del Ministerio de Educación Nacional – MEN, tuvimos en cuenta las estrategias cognitivas y metacognitivas alrededor de la lectura y la escritura. En cuanto a las primeras, las *estrategias cognitivas*, este documento da a conocer algunos criterios que facilitan la reconstrucción del significado global y específico de un texto. Es importante distinguir que la comprensión lectora no es fragmentar el texto ni el proceso lector, con el pensamiento equivoco que, al desarrollar destrezas aisladas en el lector, éste las integra en su proceso de lectura.

Según estos lineamientos, las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Para ello es necesario implementar estrategias pedagógicas, que se llevaran a cabo durante tres importantes momentos de dicho proceso:

1. **Estrategias para antes de la lectura:** pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 97). Algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo durante este primer momento son:

- ✍ Inferencias sobre el posible contenido del texto a partir del título y/o las imágenes del mismo.
- ✍ Tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema a trabajar en la lectura.
- ✍ Presentar videos o comentarios alusivos al tema de la lectura.

2. **Estrategias durante de la lectura:** al igual que las anteriores, estas también tienen como objetivo focalizar la atención de los estudiantes, activar sus conocimientos previos, despertar su interés, etc. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 97). Algunas actividades a desarrollar en este segundo momento son:

- ✍ Interrumpir la lectura para pedir a los educandos predecir el posible final del texto, ya sea de manera oral o escrita.

3. Estrategias para después de la lectura: El propósito principal de estas estrategias es habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto, facilitando la reconstrucción las redes conceptuales, su significado global y específico, así como el reconocimiento de su estructura organizativa (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 97). Algunas estrategias versátiles y eficaces para desarrollar la comprensión lectora son:

- ✍ **La técnica del recuento:** es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron del texto leído, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. A medida que los niños verbalizan, el profesor promueve la discusión sobre lo comprendido de manera que los estudiantes den a conocer su punto de vista y respeten las disímiles perspectivas del resto de compañeros.
- ✍ **La relectura:** La discusión, resultado de la estrategia anterior, puede llegar a un punto en el que los estudiantes se aferren a sus interpretaciones de la lectura sin ceder, es aquí donde entra a jugar un papel importante la relectura, es decir, volver a leer el texto y verificar aquellos aspectos que no son claros, con esto se logra reconstruir el significado del escrito.
- ✍ **El parafraseo:** Con esta estrategia se busca que los niños escriban con sus propias palabras lo que comprendieron de un texto, así pues el uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído.
- ✍ **Las redes conceptuales:** en este punto, es necesario saber que la teoría está compuesta por conceptos, los cuales se relacionan de tal forma que le dan sentidos a la teoría.

Ahora bien, en cuanto a las *estrategias metacognitivas*, los Lineamientos de la Lengua Castellana plantean que la metacognición en el campo de la lectura consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades. A continuación se presentan algunas de las estrategias metacognitivas recopiladas por Mateos y que son las más utilizadas para el mejoramiento de la comprensión lectora (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 100).

- ✍ **Estrategias para el aprendizaje de información:** estos Lineamientos proponen un programa dividido en tres fases de una duración aproximada de cinco a seis semanas cada una:
 1. La primera se dirige a la enseñanza de aspectos generales como propósitos de lectura, planes y estrategias.
 2. La segunda comprende el conocimiento de estrategias específicas relacionadas con la construcción e identificación del significado del texto (por ejemplo la activación del conocimiento previo, la elaboración, el resumen, la inferencia y la identificación de ideas principales).

3. La tercera se orienta a la enseñanza de estrategias para evaluar y regular la propia lectura, tales como la relectura y el autocuestionamiento. La instrucción incluye la explicación de la estrategia, el uso de metáforas, los diálogos entre los alumnos y el profesor, la práctica dirigida y la extensión de las estrategias a distintas áreas del contenido.

A continuación, se presentan las actividades llevadas a cabo durante esta fase de sensibilización y socialización y su respectivo análisis:

Actividad No. 1

CREACIÓN DE UN CUENTO A PARTIR DE LA IMAGEN (Dibujo animado)

Institucion: Institucion Educativa Alejandro de Humboldt

Docentes practicantes: Cindy Vanessa Bermeo Ordoñez, Bryan Francisco Bernal Calpa, Mónica Viviana Fajardo Caldón, Valentina Sánchez Ruiz.

Docente titular: Luis Alfredo Lucero Montenegro

Grado: 2°

Tema: El Cuento.

Logro: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

Indicadores de logro:

-  Escribe textos narrativos (cuentos) desarrollando de manera organizada las ideas.
-  Utiliza elementos gramaticales en la producción textual.

ACTIVIDADES Y DESEMPEÑOS

La clase inicia con un enérgico saludo tanto para los niños como para el maestro titular en el que se les pregunta como están y si están preparados para tener un espacio para divertirse a lo que muchos contestan afirmativamente y sonriendo. Procedemos a salir del salón de clase de manera ordenada dirigiéndonos a la zona del gimnasio de la institución para realizar la actividad de motivación denominada “*Las cintas locas*”, juego que consistía en que los niños se formarían en subgrupos, además se formarían en fila cogidos de la mano compitiendo con otros para ver quien recogía el mayor número de cintas corriendo de un extremo a otro, este juego se realizaba con el objetivo de estimular el trabajo en equipo. Al terminar el juego los niños estaban contentos porque tuvieron la oportunidad de divertirse y compartir.

Luego volvimos al salón en donde empezaríamos el nuevo tema, inicialmente, los practicantes les preguntaron a los niños y niñas si saben qué es el cuento y sus partes a lo que el 60% de los niños responde que es una narración que tiene un final feliz y el 40% restante afirma que es una historia que tiene inicio, nudo y desenlace. Con el anterior bosquejo de los conocimientos que se tienen acerca del tema a plantear, se realizó la presentación y orientación del concepto de Cuento y sus partes.

Seguidamente se realizó la actividad central denominada *CREACIÓN DE UN CUENTO A PARTIR DE LA IMAGEN (D.A)*, desarrollada en el salón de clases para lo cual se le pide a los niños que se organicen en grupos de cuatro personas y se procede a entregárseles diferentes laminas en las que esta la imagen de un dibujo animado indicándoseles que deben observarla muy bien.



Una vez terminado, los docentes practicantes le piden a cada uno de los estudiantes que en sus cuadernos construyan un texto narrativo (Cuento) con el dibujo animado favorito que anteriormente habían dibujado, como protagonista de su historia,. Una vez terminado el cuento los niños y niñas, saldrían al frente a realizar la lectura de sus creaciones narrativas.





ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

PROCEDIMENTAL

Para el desarrollo de las actividades cada uno de los niños estaba atento a las instrucciones impartidas por los docentes practicantes lo que logro a la hora de realizar cada actividad no hubiese ningún tipo de confusión. Además, los niños para la realización de cada jornada si no entienden algo piden de manera muy cortés que se le explique de nuevo.

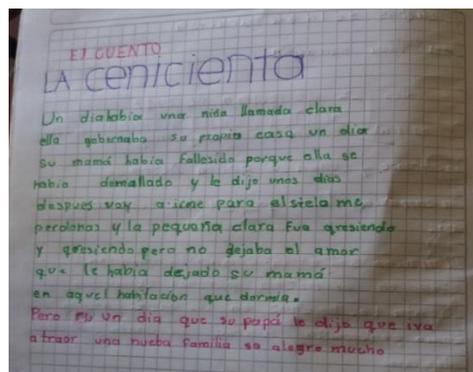
ACTITUDINAL:

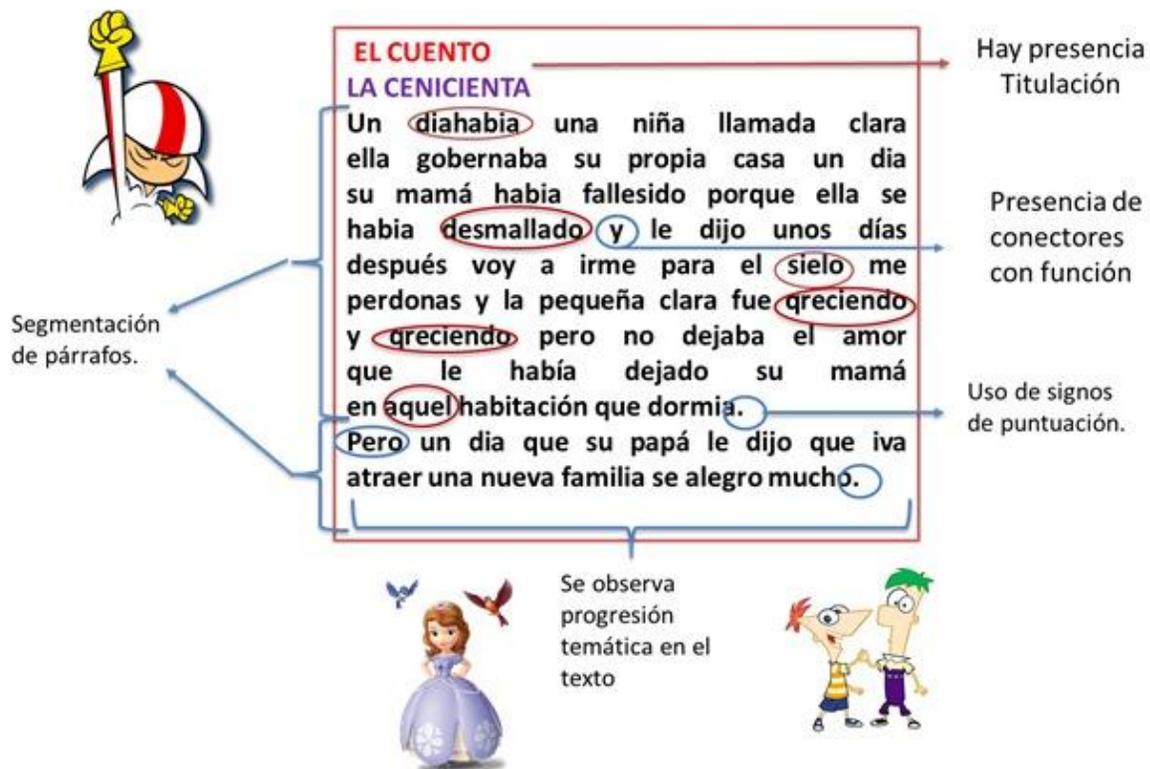
Los niños siempre que escuchan la palabra juego se muestran muy contentos por esa razón tratan de portarse de la mejor manera para que este tipo de actividades se repitan. A la hora de darle las instrucciones la mayoría de ellos escucha atentamente al docente practicante que está explicando cómo se desarrollara la actividad y a su vez mostrando un entusiasmo al descubrir que se opta siempre por juegos que impliquen correr y competir.

Para la creación de los textos narrativos (cuento), en un principio mostraron apatía porque en algunos casos odian escribir; pero al final lograron enfrentarse al papel y mostraron una historia mágica que giraba en torno a su dibujo animado.

COGNITIVO:

Esta es una de las producciones textuales realizadas por una de las estudiantes que fue analizada mediante la rejilla de evaluación de Mauricio Pérez Abril de la producción escrita.





Con lo anterior, en el texto narrativo titulado CENICIENTA, se evidenció que a nivel de la Coherencia, el cuento responde a varios aciertos:

- ✎ Concordancia: produce más de una oración y establece relación entre el sujeto y el verbo.
- ✎ Progresión temática: en la extensión del texto se evidencia un hilo temático.
- ✎ Conectores con función: presencia de conectores lógicos, por ejemplo el conector adversativo “pero” y el conector aditivo “y”
- ✎ Uso de signo de puntuación como el punto aparte y punto final.

Del mismo modo, en cuanto a la intención, diversidad y superestructura este responde a

- ✎ Pertinencia: respondiendo al requerimiento pragmático de la situación de comunicación como lo es la narración.
- ✎ Tipo de texto: narrativo.

Por otro lado, en cuanto a los desaciertos pudimos ver que:

- ✎ A pesar de destacarse la presencia de titulación, el estudiante no logra crearle un nombre ajeno a la historia real de este.
- ✎ Segmentación: el texto presenta segmentación de oraciones mediante el cambio de renglón.
- ✎ Evidencia faltas ortográficas

Referenciándonos en los aportes del Pedagogo Gianni Rodari, quien que “*En el contacto con los niños, debemos escuchar, observar, con el fin de comprender el mecanismo de la creación de las historias y cómo estimular en los niños el uso de la imaginación, tanto en la escritura como en la lectura. Además, hacer un recorrido múltiples recursos en el arte de crear historias: el binomio fantástico (donde se combinan palabras que nada tengan que ver entre sí, como punto de partida de una historia), las adivinanzas, el extrañamiento, la mezcla de fábulas, los finales alternativos para los cuentos tradicionales, los juegos de palabras, el uso de la parodia.*

Esto lleva a los niños más allá del texto. Los ubica como protagonistas de sus propios relatos, como creadores de sus personajes y mundos, desarrollando así la imaginación. Sus múltiples actividades tienen un único objetivo: poder abrir en los niños un espacio para la imaginación creadora y que ellos se puedan apropiar de tal espacio, interviniendo en él e imaginando nuevas posibilidades, nuevas alternativas para intervenir en la realidad.” (Rodari, GRAMÁTICA DE LA FANTASIA, 1983)

Con esto en mente, podemos resaltar que la mejor forma de que los niños y las niñas lograran escribir fue mediante el uso de sus gustos y porque no el de su dibujo animado favorito que lograron plasmarlo en una hoja de papel y crearle una historia siendo este el protagonista.

En el momento en el que se pusieron a pensar cómo escribir sus primeras líneas jugo de lado la imaginación logrando de esta forma que ellos se apropiaran de una historia clara y las escribieran poco a poco en sus cuadernos tratando de darle sentido a lo que querían expresar.

Actividad No. 2

DESCUBRO Y ESCRIBO LO QUE MI DIBUJO ANIMADO FAVORITO DICE A PARTIR DE SU GESTUALIDAD

Institucion Educativa: Liceo Alejandro de Humboldt

Docentes practicantes: Cindy Vanessa Bermeo, Bryan Francisco Bernal, Mónica Viviana Fajardo y Valentina Sánchez Ruiz.

Docente titular: Luis Alfredo Lucero Montenegro

Grado: segundo

Tema: Lenguaje kinésico y proxémico

Objetivo: Asociar la escritura con el lenguaje no verbal.

Indicadores de Logro:

- Incentivar la comunicación a través del lenguaje kinésico y proxémico.
- Estimular la imaginación de los estudiantes por medio del lenguaje no verbal.

ACTIVIDADES Y DESEMPEÑOS

Esta actividad se desarrolló en el teatro de la institución donde se les dijo a los estudiantes que se iba a proyectar un video sin sonido de uno de sus dibujos animados favoritos con el cual debían deducir por medio de la secuencia de imágenes y de la gestualidad, sobre lo que se trataba la historieta proyectada. Al finalizar la proyección, los estudiantes pudieron dar cuenta de manera escrita y grafica de lo que trataba el video.

Con lo anterior se pueden evidenciar que los niños y niñas pudieron comprender el lenguaje no verbal. Según Flora Davis más del 60% de la comunicación se basa en el lenguaje no verbal, el cual es decisivo para las relaciones sociales. Además, afirma que la parte visible de un mensaje es por lo que menos tan importante como la audible

ANÁLISIS E INTEPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

PROCEDIMENTAL

Se observó que los niños y niñas, se sentían motivados ya que la clase se desarrolló en el teatro de la institución, lugar que poco frecuentan. Siendo esto muy llamativo para ellos, lo cual ayudo para capturar su atención, puesto que estaban atento a las indicaciones de la actividad que se realizó.

Durante toda la estadía en el teatro, hubo participación de todos estudiantes, puesto que en ocasiones se debía poner atención, hacer silencio u opinar, acciones que ellos hacían con gran ánimo.

Para la finalización de esta actividad se les pidió a los estudiantes que realizaran un texto escrito y uno gráfico, donde también se pudo observar el ánimo y la atención sobre los procedimientos en cada fase de esta actividad.

ACTITUDINAL:

En el desarrollo de la clase, se pudo observar que los y las estudiantes se sentían motivados y atentos en cuanto a los procedimientos que debían realizar, puesto que desde el inicio de clase lo interesante y diferente de la actividad que se realizó, atrapo su interés por participar. Los niños y niñas sintieron curiosidad el porqué de la enseñanza en el teatro, puesto que no era frecuente que los trajeran a dicho lugar, por lo cual su proceso de enseñanza y aprendizaje se estimulo por el cambio de espacio. En el transcurso de toda la actividad se puso observar el gran interés de los estudiantes por cumplir tanto las condiciones y actividades para poder tener una buena producción textual y una producción gráfica

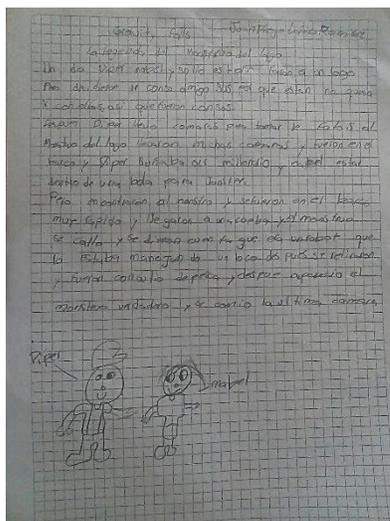
Además de esto, la relación entre los y las estudiantes, se pudo ver más fuerte, puesto que algunos de los estudiantes no lograban comprender algunas de las secuencias y los otros los ayudaban con la explicación, con esto se pudo evidenciar que su actitud de compañerismo también se mejoró. Siendo esto crucial para un ambiente positivo en el aula.



COGNITIVO:

Desde la perspectiva cognitiva el inicio hubo gran participación como en preguntas y respuestas, además de esto al llamar la atención el tema propuesto, se decidió con los mismos estudiantes el video a observar. Dando esto como resultado unas producciones bien estructuradas.

Así mismo, al momento de finalizar la actividad los niños propusieron distintas formas para la socialización, por ejemplo, realizar una exposición donde se evaluará el mejor, teniendo en cuenta tanto la parte escrita como la gráfica, como se presenta a continuación:



<p style="text-align: center;">Gravity Falls La leyenda del <u>moustro</u> del lago</p> <p>Un día <u>Diper</u>, <u>mabel</u> y su <u>tio</u> <u>Estan</u> todos en un lago pero decidieron ir con su amigo Sus por que <u>Estan</u> no quiera ir con <u>ellos</u>, <u>asi</u> que todos fueron con Sus.</p> <p><u>Despues</u> <u>Diper</u> llevo <u>camaras</u> para tomar fotos al monstruo del lago llevaron muchas <u>camaras</u> y fueron en el barco y <u>Diper</u>, soñador soñaba ser millonario y <u>Mabel</u> estar dentro de una bola para <u>Janster</u>.</p> <p><u>Pero</u> encontraron al <u>monstro</u> y se fueron en el barco muy <u>rapido</u> y llegaron a una <u>cueba</u> y el monstruo se <u>callo</u> y se dieron cuenta que era un robot que lo estaba manejando un loco <u>despues</u> se retiraron y fueron con su <u>tio</u> de pesca y <u>despue</u> aparecio el monstruo verdadero y se <u>comio</u> la ultima cámara.</p>	<p>Se presenta titulación centrada</p> <p>Hay segmentación de las oraciones: dejar espacio entre palabras.</p> <p>Se evidencia el uso conectores con función</p> <p>-Evidencia la ausencia de algunos signos de puntuación.</p> <p>-Se observa progresión temática en el texto.</p> <p>-Se observa concordancia en el texto</p>
---	---

A partir estas producciones a evaluar, se puso evidenciar que aún existen faltas al momento de aplicar elementos ortográficos, pero también que hubo un progreso en cuanto a la estructura del texto, pues haciendo un paralelo entre estas últimas producciones y producciones anteriores, la diferencia fue bastante, lo que refleja que los niños y las niñas tuvieron un aprendizaje significativo. Para los elementos ortográficos se realizó orientación después de la actividad para

así poder comprender por qué surgían estas faltas y así poder acompañar al momento de la corrección.

Conviene señalar que la parte gestual (kinésico y proxémico) para esta actividad fue una de las partes más importantes ya que la actividad principal consistía en la observación y el análisis de la gestualidad de los dibujos animados proyectados en el video, que pretendía evidenciar la apropiación que los niños y niñas tenían acerca del lenguaje no verbal. Desde los planteamientos de **Flora Davis** en su libro "La Comunicación No Verbal", obra en la que recogió un resumen de estas investigaciones y que muestra "*Más del 60% de la comunicación se basa en el lenguaje no verbal, decisivo en las relaciones sociales*" (Davis, 2005), la parte visible de un mensaje es por lo menos tan importante como la audible, ya que los humanos nos comunicamos a muchos niveles simultáneamente, tanto de forma consciente como inconsciente.



Actividad No. 3

IDENTIFICANDO LAS PARTES DE LA HISTORIETA

Institucion: Institucion Educativa Alejandro de Humboldt

Docentes practicantes: Cindy Vanessa Bermeo Ordoñez, Bryan Francisco Bernal Calpa, Mónica Viviana Fajardo Caldón, Valentina Sánchez Ruiz.

Docente titular: Luis Alfredo Lucero

Grado: 3°

Tema: La historieta

Logro: Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal

Indicadores de logro:

✎ Identifico las partes de una historieta.

- ✎ Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.
- ✎ Utilizo de manera adecuada las viñetas y onomatopeyas en la historieta.

ACTIVIDADES Y DESEMPEÑOS

La jornada inició con un saludo muy fraternal para los estudiantes y el maestro titular, seguido a esto, se realizó una oración por parte de una de las estudiantes. A continuación, nos dirigimos al quiosco, donde se realizó una actividad de motivación llamada las onomatopeyas, que consistió en organizarse en círculo, después cada estudiante tenía que decir su nombre acompañándolo de algún sonido ya de objetos o de la naturaleza (sonido de un carro, ambulancia, pito, animales, lluvia, etc.), además, el niño o la niña que lo hacía debía repetir el nombre y el sonido del compañero anterior. El objetivo de esta actividad era estimular la escucha activa y la atención.

Luego nos dirigimos al salón de clase donde les preguntamos a los estudiantes ¿saben qué es una historieta y las partes que la conforman? Las respuestas fueron diversas, algunas se acercaban a la definición y otras estaban un poco lejos de ella. Así pues, procedimos a explicarles a los estudiantes todo lo referente con la historieta y sus respectivas partes. Para ello, se dividió al grupo en tres subgrupos, en cada uno de estos se entregaron diversas historietas con los personajes de sus dibujos animados favoritos para que las leyeran y observaran cada uno de los elementos que las conformaban, después de esto, se les entregó imágenes de los globos de dialogo, de pensamiento y de grito, para que se familiarizaran con ellos mientras las recortaban. Una vez se tenían las partes de la historieta recortadas, hubo un dialogo con los educandos para indagar sus saberes previos. Para ello, realizamos algunas preguntas orientadoras que les permitían a los niños y niñas vincular el tema con aspectos que ellos conocían.

Aquí fue interesante ver la gama de saberes que tenían los estudiantes, dentro de los cuales encontramos que:

Las niñas y los niños comparaban el globo de dialogo con un óvalo, y hacían alusión a las figuras geométricas que habían trabajado en la clase de matemáticas. Así mismo, comparaban las diferentes formas de hacer las viñetas con estas figuras. Por otro lado, los globos de pensamiento los comparaban con las nubes y las bolitas de algodón. En cuanto a los globos de grito, los educandos los contrastaban con los dientes de las motosierras y con los colmillos de los vampiros. Por su parte, los rabillos de los globos de dialogo y de grito los asimilaban con la herramienta llamada pico y con la punta de una flecha. Ahora bien, el momento de la enseñanza de las onomatopeyas estuvo lleno de risas pues los estudiantes recordaban las que habían producido en la actividad de motivación y las imitaron nuevamente.

se

TE INVITO A ESCRIBIR UNA HISTORIETA
 Vas a elegir tus dos dibujos animados favoritos y a crear una situación entre ellos.
 A continuación, vas a escribir las acciones que irán en cada uno de las 6 viñetas.

1º viñeta: Una niña Sofia sale una vez se llama Juan un niño que se encuentra con Sofia.

2º viñeta: Juan le invita a al parque de diversiones a jugar y juegan, y luego Sofia quiere a comer helado y una hamburguesa muy pero muy rica.

3º viñeta: Juan y Sofia se fueron a casa a descansar.

4º viñeta: Juan y Sofia se fueron a casa a descansar.

5º viñeta: Juan y Sofia se fueron a casa a descansar.

6º viñeta: Juan y Sofia se fueron a casa a descansar.

Una vez identificadas todas las partes de la historieta, les explicó a los educandos que el primer paso para realizar un comic era plasmar la historia del mismo en un texto escrito. Finalmente, se les pidió a los estudiantes que realizaran un texto narrativo con los personajes de sus dibujos animados favoritos y a continuación, lo

convirtieran en historita. Para la realización del texto, se les entrego a los niños y las niñas un formato, para facilitarles la escritura en orden de las acciones que iría en cada una de las viñetas, donde la viñeta 1 estaba destinada al inicio de la historia, las viñetas 2,3,4 y 5 serían el nudo y 6 correspondía al desenlace. Cuando los textos narrativos estaban terminados, los estudiantes procedieron a realizar las historietas. Con sus textos en mano, ellos iban seleccionando las formas para las viñetas y los tipos de globos que creían pertinentes para la situación comunicativa de sus personajes.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

PROCEDIMENTAL:

Al hacer el seguimiento de los estudiantes durante las actividades realizadas en el transcurso de la clase, evidenciamos que, en la primera dinámica, *“las onomatopeyas”*, al inicio de la misma los estudiantes se mostraron tímidos y a algunos se les dificultó un poco comprender la mecánica del juego, por tal motivo, en los primeros intentos no seguían los pasos y no se podía llevar plenamente a cabo la actividad. Para resolver este inconveniente, fue necesario explicar la actividad una vez, recurriendo nuevamente a la realización del juego por medio del ejemplo de los docentes practicantes. En este caso, se les preguntó a los estudiantes cuáles sonidos de la naturaleza, de animales u objetos les gustaban y sabían imitar, una vez obtenidas las respuestas, entre todos imitamos dichos sonidos, de esta manera los estudiantes se sintieron más cómodos e identificados, pues eran sonidos que escuchaban en su día a día (sonido del gallo cantando, de las vacas, del timbre del colegio, etc.). Posterior a esto logramos realizar la actividad donde los niños y las niñas seguían cada uno de los pasos y las instrucciones dadas.

En cuanto a la segunda actividad, *“identificando las partes de la historieta”*, se observó que la mayoría de los estudiantes, comprendió muy bien el proceso que debían desarrollar. Las dudas de la minoría eran referentes al globo respectivo para cada tipo situación comunicativa, para resolver estas dudas, se les explico ejemplos vivos en qué momento se usaba cada uno de los bocadillos. Evidenciamos que algunos niños aún no desarrollaban plenamente sus habilidades de motricidad fina, pues al observar los globos recortados se notó esta deficiencia. Finalmente, en la última actividad, *la realización de la historieta*, se constató que los educandos comprendieron muy bien el proceso que debían realizar y todos cumplieron con el paso a paso del objetivo propuesto, realizar una historieta con personajes de sus dibujos animados favoritos.

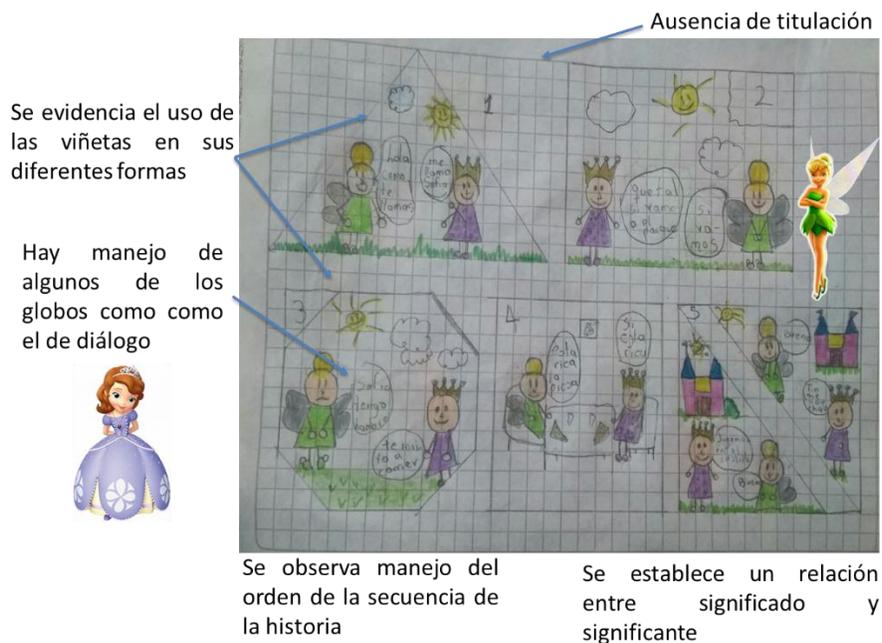
Según los planteamientos de Jean Piaget, encontramos que los estudiantes del grado tercero se encuentran la etapa de operaciones concretas, en la cual los niños y las niñas son capaces de asumir un número limitado de procesos lógicos, especialmente cuando se le ofrece material para manipularlo y clasificarlo. Así mismo, en esta etapa los pequeños aprenden cosas del entorno a través de las actividades, la exploración y la manipulación constante (Teorías del juego de Piaget, Vygotsky y Gross, 2012), es por ello que en esta actividad se les dio a los educandos historietas y hojas con los diferentes tipos de que se familiarizaran con ellos mientras que los iban recortando.

ACTITUDINAL:

Respecto a la actividad de motivación, “*las onomatopeyas*”, al inicio de la misma, los estudiantes se mostraron un poco reacios a desarrollarla pues no entendían exactamente lo que debían hacer, tras las explicaciones ejemplificadas por parte nuestra, los niños y las niñas comprendieron muy bien y se divertieron mucho tratando de buscar sonidos diferentes a los de sus compañeros y recordarlos. Pasando a las actividades de desarrollo y finalización, “*identificando las partes de la historieta*” y “*la realización de las historietas*”, los educandos manifestaron que éstas les habían gustado mucho porque tenían como personajes a sus dibujos animados favoritos, por tal razón se sintieron muy entusiasmados en el desarrollo de las mismas. En este punto tuvimos en cuenta los planteamientos de la Doctora Rubiela Aguirre de Ramírez, quien afirma que si dentro del salón de clases se les proponen a los estudiantes actividades de lectura y escritura que estén relacionadas con sus intereses, estas les llaman la atención y al realizarlas podrán adquirir conciencia de las características del lenguaje, lo que les permitirá avanzar en la comprensión y producción de textos, pues de lo contrario, si solo se realizan actividades de lenguaje que tienen como finalidad memorizar algún conocimiento sin tener relación con sus intereses o saberes previos, estas resultan descontextualizadas y vacías de significado para los estudiantes. (Aguirre de Ramírez, 2010, pág. 46).

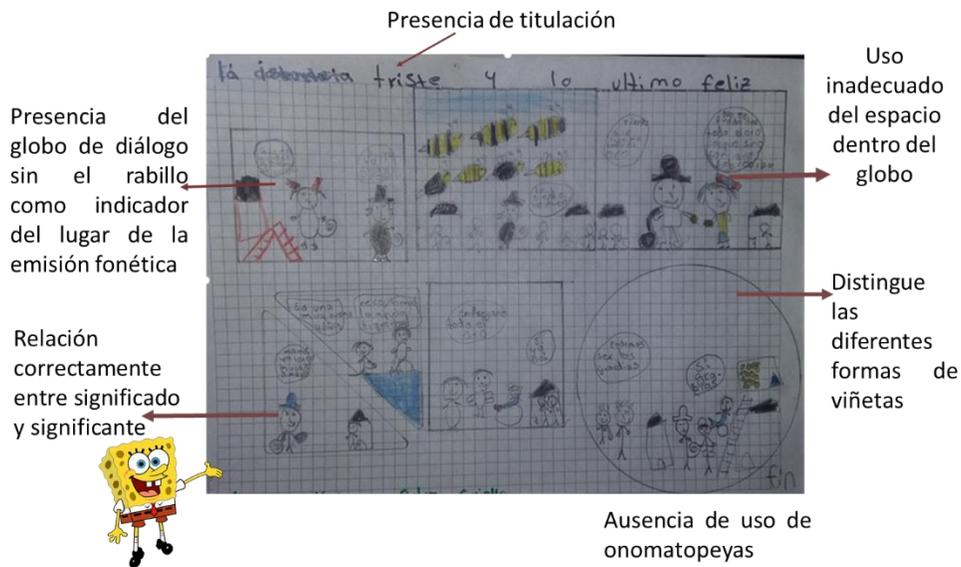
COGNITIVO:

Los análisis de las historietas se realizaron bajos los planteamientos de Perucho Mejía, quien afirma que el sistema estructural del comic o historieta, como disciplina particular de creación y conocimiento, explora, reformula, avanza y se proyecta hacía nuevos contextos comunicativos, creando asó, nuevos procesos de cambio en la cultura de la imagen, ay que esta es un instrumento de educación y formación pedagógica (Mejía, 2001). Desde los aportes de su libro “*Semiótica del cómic*”, con relación a las historietas de los estudiantes encontramos lo siguiente:



En la historieta anterior se evidencia que una de las problemáticas que se presentan es que la historieta carece de titulación. Por el contrario, entre los aciertos se observa un adecuado uso de

las diferentes formas de realizar las viñetas, además, el estudiante hace un apropiado uso del globo de diálogo, aunque en este punto omite el rabillo del mimo, el cual es el indicador del lugar de la emisión fonética. Así mismo, se evidencia un adecuado manejo del orden secuencial de la historieta. El estudiante establece una relación entre texto e imagen, donde juega un papel fundamental la semiótica, la cual desde los planteamientos del lingüista Ferdinand de Saussure, trabaja el signo lingüístico como la asociación indisoluble de un *significado*, que es el concepto mental, y un *significante*, que es la imagen del signo.



En esta historieta, la falta de titulación no es una problemática, ya que esta si lo contiene. En esta, al igual que en la anterior hay presencia del globo de dialogo omitiendo el rabillo del mimo, pues en este punto, los educandos aún no lo asimilaban como indicador del personaje que se expresa, así como tampoco se habían familiarizado aún con los globos de pensamiento y de grito, por lo que en sus cómics primaba el globo que indica conversación. Este educando, al igual que muchos otros, no hacía un adecuado manejo del espacio dentro de los globos, pues los dibujaba muy pequeños lo que ocasionaba que terminaran las frases fuera de ellos o hicieran la letra demasiado pequeña, algunas veces esta resultaba ilegible. Se establece una adecuada relación entre el significado y el significante. En estas historietas hay carencia de onomatopeyas, pues los niños y las niñas aún no asimilaban los sonidos onomatopéyicos como parte expresiva de un cómic.

Una vez terminadas las historietas estas fueron socializadas por los educandos frente a sus compañeros, respecto a esto, Umberto Eco afirma que, el signo es un instrumento para compartir información, para indicar algo que alguien conoce y quiere socializar con los demás.



Actividad No. 4

¿CUÁL ES EL FINAL PARA LA HISTORIA?

Institucion: Institucion Educativa Alejandro de Humboldt

Docentes practicantes: Cindy Vanessa Bermeo Ordoñez, Bryan Francisco Bernal Calpa, Mónica Viviana Fajardo Caldón, Valentina Sánchez Ruiz.

Docente titular: Luis Alfredo Lucero

Grado: 3°

Tema: La resolución de conflictos

Logro: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

Indicadores de logro:

- ✍ Fomentar la creación de finales (O desenlaces) a partir de una situación comunicativa
- ✍ Aprender formas lúdico pedagógicas para la posible solución de un conflicto.

ACTIVIDADES Y DESEMPEÑOS

Para el inicio de nuestra jornada escolar se realizó un caluroso saludo con nuestros estudiantes, haciendo preguntas de forma general, como por ejemplo: *¿cómo estaban en cuanto a su estado de ánimo?*, *¿Si había desayunado?*, a lo cual fue respondido por los niños y niñas de manera satisfactoria. Seguidamente, se procedió a hacer la oración del día, dando gracias a Dios por todas las cosas recibidas, aquí algunos de los estudiantes participaron con algunas palabras de gratitud. A continuación, desarrollamos la actividad de motivación la cual consistió en dividir el grupo en dos partes, en la primera se encontraban los periodistas, y en la segunda estaban los entrevistados. Los primeros debían hacer una serie de preguntas al grupo dos, como por ejemplo *¿Cuál es tu comida favorita?* *¿Cuál es tu animal favorito?* *¿Qué lugar te gustaría conocer?*, *¿Te gusta ver televisión?* entre otras, las respuestas obtenidas debían ser escritas en una hoja con el nombre del entrevistado, para que finalmente después del cambio de roles se lograra socializar la actividad.

Posteriormente, llevamos a los estudiantes al salón de audiovisuales con el fin de poder lograr la atención y motivación de cada uno de ellos; en este lugar, hubo un dialogo directo con los educandos, ya que indagamos sobre sus preferencias acerca de los programas televisivos, aquí se les orientó sobre algunas problemáticas presentes en el entorno las cuales se ven reflejadas en la televisión. A continuación, se procedió al desarrollo de la actividad la cual se denominó *¿cuál es el final para la historia?*, aquí los niños y niñas debían observar atentamente dos videos de los dibujos animados Los Simpson, cabe resaltar que su temática giraba en torno a una situación conflictiva.



Después de observarlos detenidamente, nos dirigimos al salón de clase, aquí se les entrego un hoja donde debían escribir el video que más les había llamado su atención, en este momento se les explicó a los educandos que consiguieran identificar la situación conflictiva para que de esta forma lograran darle un cambio positivo a la historia y así poder escribir el final que ellos consideraban pertinente. Además, los niños y niñas plasmaron por medio de dibujos animados la interpretación de lo observado. Posteriormente, los educandos debían socializar su trabajo realizado, ya que se pretendía conocer la capacidad que tiene cada estudiante para la resolución de un conflicto, así pues, cada uno de los niños y niñas dieron a conocer al resto del grupo y sus docentes- practicantes el trabajo que habían elaborado durante la clase.



La actividad de finalización consistió en dividir a los estudiantes en cuatro grupos, a cada uno se les describió una situación conflictiva por medio de dibujos animados, cada grupo debía que tener en cuenta la opinión de todos sus integrantes, para que al final pudieran llegar a un consenso y así buscar una posible solución entre todos. Posteriormente los estudiantes socializaron su trabajo.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

PROCEDIMENTAL

Al hacer el seguimiento a los estudiantes, evidenciamos que, en cuanto a la actividad de motivación, se observó un adecuado proceso ya que los niños y niñas siguieron las instrucciones de manera correcta, lo que facilitó el desarrollo de esta misma. En un segundo momento, se realizó la actividad central, esta fue llevada a cabo en el salón de audiovisuales, produciendo que los estudiantes lograran desempeñarse de manera favorable en cuanto a la realización de la actividad, ya que se encontraban en un lugar diferente al aula de clase, sin embargo, después de orientar el trabajo a desarrollar y observar los videos, nos dirigimos al salón de clase, esto a causa de que el tiempo establecido en esta sala ya que había terminado. Aunque los educandos siguieron trabajando en la actividad de manera adecuada hasta el final.

ACTITUDINAL

Respecto a la actividad de motivación, los estudiantes manifestaron gran disposición, ya que les llamo mucho la atención desarrollar estos roles (periodistas y entrevistados) se evidenció la responsabilidad, porque cada uno cumplía con su papel, además del entusiasmo, y alegría que presentaban durante el trabajo realizado. En la segunda actividad, se observó la motivación por parte de los niños y niñas, ya que al conocer que se llevaría a cabo en el salón de audiovisuales, despertó en ellos gran emoción, motivación, concentración y disposición por el simple hecho de la utilización de los medios tecnológicos para su desarrollo.

Además, esta actividad logró despertar el lado crítico y reflexivo de cada uno de los estudiantes frente a las diferentes problemáticas presentes en su entorno. Este análisis se

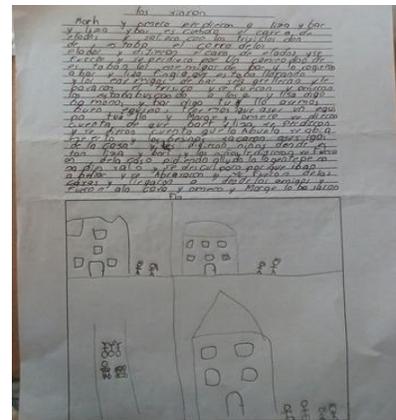
desarrolla desde los planteamientos del filósofo e investigador, *Matthew Lipman*, quien afirma que el alumno aprende por sí mismo a pensar y a reflexionar, sin que nadie le muestre cómo hacerlo.

Así pues, la educación debe ser el cultivo de un pensamiento reflexivo y todo lo que en ella se haga debe ser para formar seres pensantes. Este es un proceso natural, que tiene la posibilidad de ser mejorado a partir de la solución de problemas o la toma de decisiones. Además, *“en el paradigma reflexivo de Lipman y en la educación liberadora de Freire los estudiantes se vuelven pensadores autónomos que a lo largo del proceso educativo aprender a contestar las preguntas del tipo de persona que quieren ser y el tipo de mundo en el cual desean vivir, es decir van construyendo un proyecto personal y uno social en comunidad con sus compañeros y con la facilitación por parte del maestro”*. (Lipman, 2015).

En la actividad final se logró evidenciar, el trabajo en equipo, sin embargo hubo algunas actitudes negativas ya que los niños y niñas querían defender su postura, no obstante, se orientó, la explicación sobre el deber y ser conscientes del respeto por la palabra de la otra persona.

COGNITIVO

Este es uno de los textos, realizado por uno de los estudiantes, donde encontramos que el niño representa el texto por medio de secuencias iconográficas creando así, una relación entre el significado y el significante.



A continuación, presentamos la transcripción del texto:

Los simsom Marge pelea

Uso correcto de la mayúscula inicial del texto

Produce enunciados coherentes

Progresión temática

Se evidencia titulación centrada

Utiliza la coma, para realizar algunas pausas.

Uso de conectores con función

Simsom llevaron a su hijo Bart a ver luchas de pelea, pero cuando estaba en la escuela jugaba a pelear y Bart siempre ganaba y los que ganaba les daban plata. un dia mal pensado simsom llevo otraves a ver luchas entonces marge jue y dijo unas palabras, y el rey de las luchas dijo que si se comprometia apelear con el dejaria asu esposo e hijo en paz y entonces marge dijo si me comprometo a pelear con tigo oyo. entonces llego el dia de la pelea y el rey dijo algo para distraerla y ella se callo y entonces Bart se metio a defender asu madre porque no quería que isieran daño entonces el Rey le pego y a marge no le gusto y dijo el es mi hijo y nunca boy a prometer que le agan daño y pan pan pan le pego muy fuerte y entonces el dijo que la soltara y la solto el le iba a pegar pero voltio rapida mente y gano la pelea y entonces Bart y Lissa pelearon con cuidado, es importante tener cuidado cuando juegas con tus hermanos.



En el texto anterior observamos por parte del estudiante, problemáticas y aciertos

En primer lugar, el niño presenta las siguientes problemáticas:

1. Aún se observa faltas ortográficas:

-  Se observa que el educando a la hora de escribir aun presenta confusiones con algunas de las letras como lo son la S y la C.
-  También se evidencia la ausencia de la letra H,
-  Hay ausencia de acentuación

En segundo lugar, analizamos los aciertos del estudiante, los cuales son los siguientes:

Uso de mayúscula inicial: el educando hace un uso correcto de la mayúscula inicial en el texto

- 1. Produce enunciados coherentes:** el estudiante forma oraciones, con una acción lógica y consecuente.
- 2. Progresión temática:** el educando produce más de una oración, siguiendo un hilo temático a lo largo del texto.
- 3. Se evidencia titulación centrada:** aquí se evidencia que el estudiante ya realiza la titulación adecuada en su texto
- 4. Utilización de la coma:** se evidencia la relación entre oraciones o proposiciones mediante el uso de signos de puntuación con función lógica clara.
- 5. Uso de conectores con función:** el educando establece una relación explicita entre las oraciones o proposiciones a través del uso de los conectores con función: pero y entonces.

Además, durante el desarrollo de las actividades en cuanto a la parte cognitiva, los estudiantes en la primera de ellas, nos dieron a conocer sus gustos por los programas televisivos favoritos, aquí evidenciamos algunos conocimientos que tienen los niños y niñas en cuanto a lo que observan, ya que algunos de ellos nos decían que algunos programas eran “malos” sus respuestas se basaban en cuanto a la violencia que estos transmitían. Sin embargo, nos dejaban en claro que, en algunos de los hogares, estos programas no eran prohibidos.

También, se analizó que los estudiantes en la segunda actividad, realizaron una identificación, de las problemáticas observadas en los videos, y a partir de aquí cada uno de los niños y niñas tomó una postura crítica, planteándose preguntas y desarrollando sus saberes en cuanto a las posibles soluciones. Además, lograron realizar un análisis y desarrollar su pensamiento frente a las nuevas formas presentes para la resolución de conflictos, teniendo en cuenta que cada persona piensa diferente según su contexto social y cultural.

Para el desarrollo de este análisis, nos basamos en los planteamientos de Marshal McLuhan, quien afirma que, frente a la era electrónica, debemos “sobrevivir” a los medios de comunicación que los seres humanos han introducido actualmente, por esta razón lo que se busca es evitar que estos nos “ahoguen”. Así pues, este autor nos plantea lo siguiente: *"si queremos salvarnos de morir ahogados por los medios que nosotros mismos hemos creado, primero debemos observarlos y luego entenderlos."* Por ende, debemos desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante ellos, sin dejarlos a un lado aprendiendo a convivir con ellos. (Urchil, 2008) .

En la actividad final se trabajó la creación grupal, aunque al comienzo fue un poco complejo, al transcurrir la actividad los niños y las niñas en cada uno de sus grupos daba a conocer su punto de vista en cuanto a la situación y posible solución. Además, los educandos adquirieron nuevos conocimientos los cuales fueron adquiridos en el momento de la socialización de los trabajos.

6.2.3. Fase de evaluación, reflexión y producción

Esta evolución tuvo como finalidad el reconocimiento por parte de cada estudiante sobre su proceso de aprendizaje, contribuyendo de este modo a la autoevaluación del mismo y a la aparición de actitudes, aptitudes o habilidades personales para superar las dificultades. Así pues, una vez finalizadas las actividades lúdicas-comunicativas propuestas en nuestro proyecto pedagógico investigativo, se evaluaron los saberes apropiados por los niños y niñas por medio de la implementación de una serie de estrategias para tal proceso, las cuales consistieron en buscar herramientas que partieran desde el ámbito lúdico, para que los nuevos aprendizajes fueran aprehendidos de la mejor manera posible.

Estas actividades, se dividieron en tres grandes fases importantes para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación, en la primera fase logramos evidenciar diferentes problemáticas en los niños y niñas, desde lo emocional, cognitivo, social, entre otros. Presentando ciertas falencias en cuanto a su comportamiento frente a sus demás compañeros, ya que no había un respeto mutuo entre ellos. Además, se evidenciaron problemáticas a nivel de expresión oral y producción textual.

Seguidamente se llevó a cabo una serie de secuencias didácticas para lograr el desarrollo adecuado de nuestra propuesta pedagógica, y así afianzar los procesos de la lectura y la escritura de los niños y niñas. Finalmente se implementaron actividades las cuales giraban en torno a los

aprendizajes adquiridos por partes de los estudiantes durante todo el proceso, en los diferentes niveles: actitudinal, procedimental y cognitivo.

Gracias a la evaluación formativa se evidenció e identificó el avance y el mejoramiento obtenido en las problemáticas y dificultades mediante el desarrollo de secuencia de actividades que fueron diseñadas e implementadas de manera estratégica pretendiendo que mediante acciones, vinculadas entre sí para obtener los logros esperados, y que en este caso como maestros en formación somos apoyo y guías para nuestros estudiantes para que de manera autónoma y creativa construyan su propio conocimiento. En cuanto al nivel curricular nuestro proyecto investigativo respondió al seguimiento y evaluación implementado en el proceso y enfoques de enseñanza aprendizaje impartido desde las miradas pedagógicas expuestas en el contexto escolar mediante la implementación de instrumentos apropiados.

Partiendo del enfoque cualitativo se hace un análisis e interpretación de la experiencia y de los hallazgos mediante la observación y los registros de procesos y desempeños de cada uno de los estudiantes a lo largo de la investigación. Para lograr interpretar los resultados cuantitativos arrojados en la fase diagnóstica mediante el uso de encuestas y las pruebas de lectura y escritura en un durante y un después.

Particularmente, para el análisis utilizaremos la “historia lectora” que hacen parte de los instrumentos pedagógicos para el desarrollo del curso, así como el observador y registro de clase, en él plasmaremos el diseño y la ejecución de las diferentes secuencias didácticas. En primer lugar, el registro que se llevó a cabo de la interacción en la clase, se dio mediante las actividades realizadas de lectura y de los comentarios y reflexiones de los y las estudiantes sobre los contenidos de los textos a partir de los análisis crítico e interpretativo de los procesos; lo que nos ayudara a hacer un seguimiento sobre sus logros y desempeños cognitivos, procedimentales y actitudinales, cuya finalidad sea que los niños identifiquen qué están aprendiendo, cómo y para qué lo hacen, girando en torno al eje temático e hilo conductor de la investigación, es decir que se hace con la relación entre las lecturas, y los procesos que se siguieron para el análisis y la comprensión lectora.

Por otro lado, fue nuestro propósito esencial y que desde los lineamientos curriculares de lengua castellana detectar los logros, dificultades y desempeños encontrados en los aprendizajes tanto a nivel individual como colectivo, relacionado con la evaluación formativa, *“una oportunidad para que el grupo de estudiantes y maestro, regule su propio aprendizaje, ajuste sus propósitos y seleccione los contenidos de enseñanza En este sentido, la evaluación también forma al maestro ya que al problematizar lo educativo, se posiciona en actitud de aprendizaje y su formación corre paralela a la de sus estudiantes”* (Perez Abril, 1998, pág. 115), esto con el fin de que cada uno de los estudiantes comprenda cual ha sido su proceso personal si ha tenido avances y cuál ha sido la transformación durante la adquisición de sus aprendizajes. Además, es importante conocer que para la implementación de la propuesta pedagógica se llevaron a cabo talleres, juegos cognitivo-lingüísticos; y pruebas escritas para indagar sobre los niveles de competencia lectora y textual de los y las estudiantes del grado tercero.

En conclusión, independientemente del tipo y uso de evaluación formativa o sumativa, interpretación y análisis de nuestra práctica pedagógica investigativa, la identificamos que la escuela es comprendida como un espacio donde se construyen la pluralidad y la inclusión de saberes con sentidos y significados culturales diversos, en la que se brindan un ambiente de

igualdad y equilibrio social de participación educativa, en una búsqueda de transformación y mejoramiento de nuestras prácticas pedagógicas.

Agregando a lo anterior, la evaluación es reconocida como una actividad sistemática y continua, cuyo objetivo es proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo de los estudiantes siendo esta la fase que requiere de un análisis exhaustivo. Aquí es importante resaltar los planteamientos de varios autores, quienes definen la evaluación, funciones e importancia a nivel formativo y el desempeño del maestro, en primer lugar, tenemos a Gairín, Catedrático de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), quien define a la evaluación como *“un proceso de mejora continua, que informa la manera en que los procesos se dan, los problemas y disfunciones que se detectan con el fin de poder introducir los cambios pertinentes. La evaluación es lo que va a permitir que se conozca cómo se está desarrollando lo planeado en el proyecto. Como la evaluación es un proceso inherente al aprendizaje, ésta debe reflejar tanto las técnicas como los instrumentos a utilizar para recoger la información requerida y conocer los resultados del proceso vivido, tanto en lo individual como en lo grupal. Es decir el cómo y con qué evaluar.”* (Universidad de los Andes Venezuela, 2001) Con lo anterior, se reconoce que en este proceso se busca que el docente haga una retroalimentación del proceso de enseñanza impartido en la que ponga en evidencia el desarrollo y progreso de cada uno de los estudiantes.

En segundo lugar, desde Georgine Loacker, erudito americano, quien afirma que la evaluación tiene diversas funciones así: *“proveer los medios para clasificar lo que debemos estar enseñando, ayudar a refinar nuestras expectativas sobre el nivel y la calidad del trabajo de los estudiantes, permitir involucrar activamente al estudiante en su proceso de aprendizaje, adaptar la pedagogía a las necesidades de aprendizaje del alumno e indicar cómo está funcionando nuestras estrategias instruccionales con cada estudiante.”* (Córdova Islas, 2010) Es significativo reconocer que la evaluación es una de las herramientas más fuertes en el ámbito educativo porque permite observar, analizar el proceso y resultado del estudiante en el proceso de aprendizaje en el que se identifican tanto las fortalezas y dificultades obtenidas en función de las actividades desarrolladas en conjunto con el maestro.

Por lo que sigue, Michael Scriven, académico estadounidense, pone en énfasis la importancia de la evaluación formativa ya que indica que *“una estimación o constatación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo: La evaluación sumativa se centra en el estudio de los resultados, mientras que la evaluación formativa constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico”.* (Clavijo Clavijo, 2008) Lo que nos lleva a establecer que el proceso de aprendizaje es importante que sea analizado por las etapas del antes, durante y después evidenciado en las secuencias didácticas impartidas cuyo fin esta en reconocer cual es el progreso que ha tenido cada estudiante.

De ahí, destacamos la importancia que tiene el maestro en la fase de evaluación que desde Lawrence Stenhouse, pedagogo británico, se dogmatiza que el profesor debería estar *“actuando como crítico y no sólo como calificador, “la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios,*

mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación". (Mornal, s.f.)

Finalmente, y dejando claro la importancia del proceso de la evaluación como la entrega del maestro en este proceso, desde una perspectiva de planeador y orientador, con una visión crítica y una preocupación continua por la formación de sus estudiantes, la buena realización de actividades y estrategias son fundamentales para una comprensión y entendimiento, por ello para esta fase se crearon una serie de actividades secuenciales que se presentan continuación, que permitieron el seguimiento del procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales de los estudiantes.

Actividad No. 1

MI DIBUJO ANIMADO FAVORITO EN UN MUNDO MÁGICO



ACTIVIDADES Y DESEMPEÑOS

Con esta actividad se quiso identificar la función simbólica de la cultura de masas y la televisión para la implementación de los sistemas de significación icono-verbal.

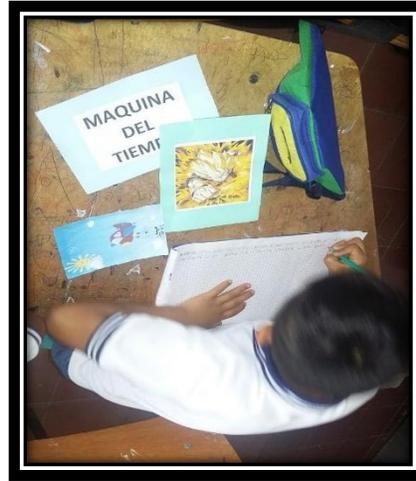
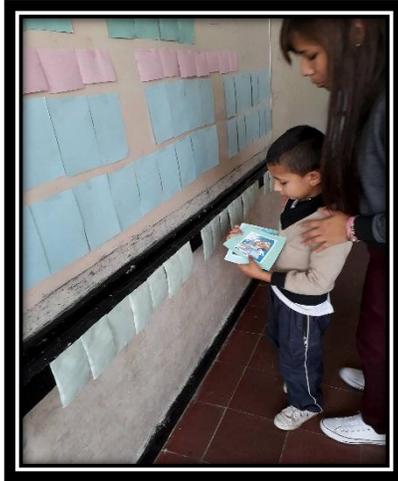
A partir de la creación de un texto escrito y una historieta relacionando los dibujos animados con una situación y una acción.

Inicialmente se realizaron unas fichas con las siguientes categorías:

- Dibujo animado
- Lugar
- Acción

Luego se ubicaron en el tablero para que los niños y niñas seleccionaran de manera aleatoria tres de estas fichas, una de cada categoría para que con estas realizaran un texto escrito y una historieta. Esta actividad les llamó mucho la atención a los estudiantes por lo que presentaron buena disposición durante el desarrollo de la misma, lo cual implicó:

Primero, que se siguiera un procedimiento adecuado por parte de los niños y niñas y segundo, todo esto dio como resultado un mejor manejo del texto y de las características de la historieta



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

PROCEDIMENTAL

Seguido de la explicación de la actividad, se pudo observar que los y las estudiantes llevaron a cabo de manera atenta cada uno de los procedimientos, como elegir las tres fichas con las diferentes categorías, además de realizar y socializar su trabajo. Con el desarrollo de esta actividad logramos evidenciar el interés y la disposición que los estudiantes tienen por actividades relacionadas con sus gustos, explicadas con pasos o procedimientos bien establecidos, pues esto les permite comprender lo que se realizará.

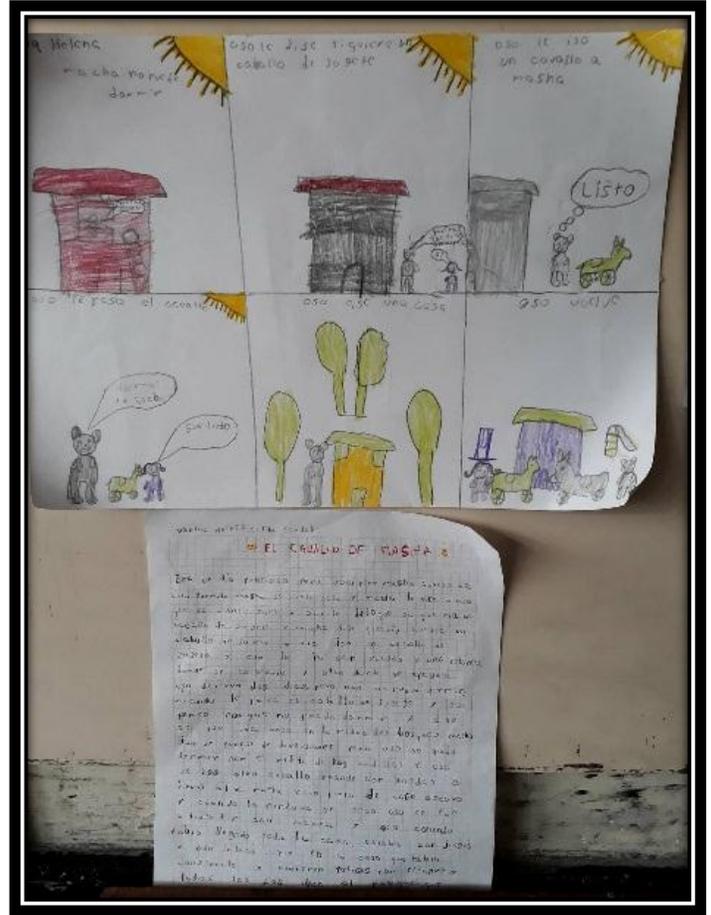
ACTITUDINAL

La actividad al llamar la atención de los estudiantes desde el principio, permitió generar en ellos constante motivación durante el desarrollo de toda actividad, pues esto se evidenció en su agilidad y entusiasmo para realizar tanto la producción textual como la gráfica, puesto que hubo un progreso en la estructura del texto y las características de la historieta. Además, se observó un avance significativo por parte de los niños y las niñas en cuanto a su comportamiento

COGNITIVO

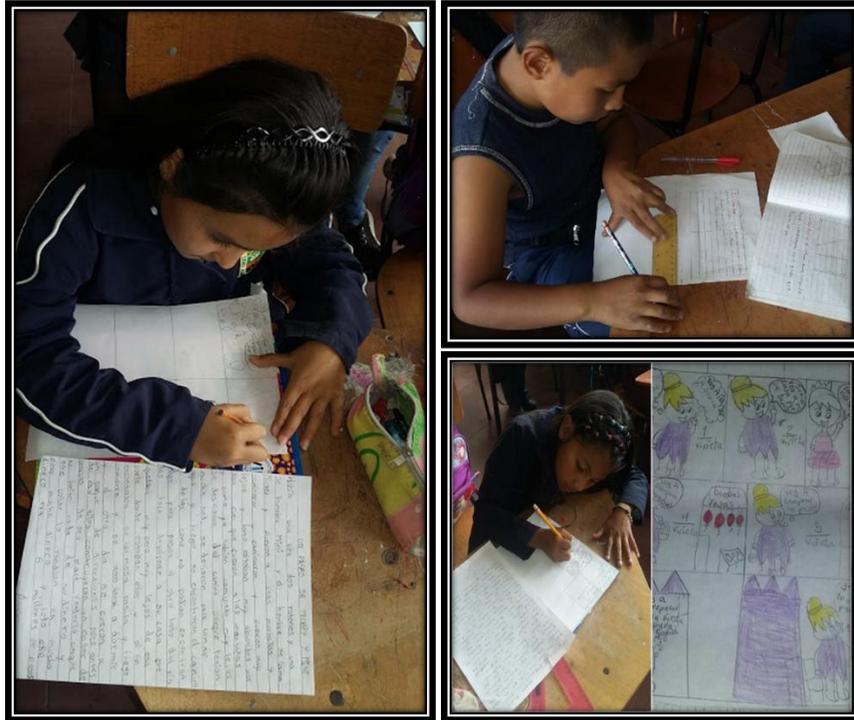
En cuanto a la parte cognitiva, los y las estudiantes consiguieron producir textos narrativos con buena estructura, dejando volar su imaginación y creatividad. Además, su producción gráfica

se realizó bajo los parámetros establecidos, es decir, se utilizaron las características de la historieta aprendidas en clase. Todo lo anterior dio como resultado que en el momento de la socialización los y las estudiantes se apropiaran de su trabajo.



Actividad No. 2

MI HISTORIETA... CREANDO ANDO



ACTIVIDADES Y DESEMPEÑOS

Después de haber finalizado los textos que respondían a la premisa “*MI DIBUJO ANIMADO FAVORITO EN UN MUNDO MÁGICO*”, los estudiantes procedieron a realizar las historietas sobre dichos escritos, para ello debían retomar los conocimientos aprendidos en las diferentes clases sobre este tema, así pues, identificaban las formas de las viñetas que iban a utilizar, las onomatopeyas y globos pertinentes para la situación comunicativa de sus personajes.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

PROCEDIMENTAL

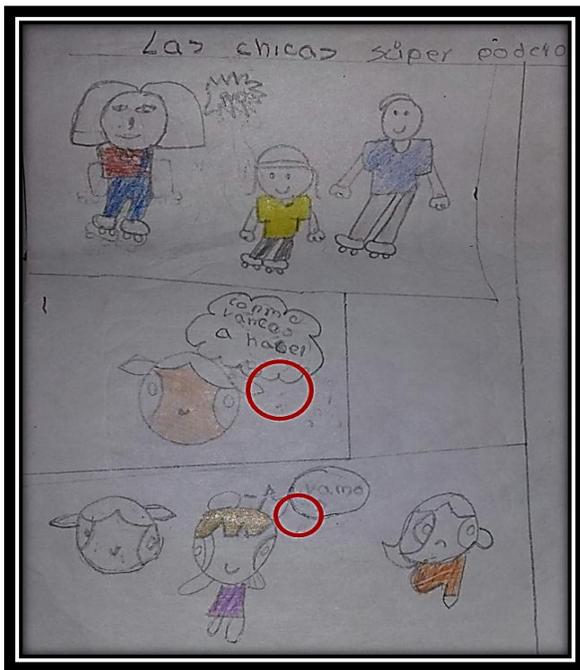
Una vez se les explicó la actividad a los educandos, ellos siguieron adecuadamente todas las instrucciones dadas para la realización de las historietas. Los niños y las niñas notaron que eran más ordenados a la hora de realizar sus producciones, pues siguieron las recomendaciones que les habíamos dado para sacar las ideas principales de sus escritos, y de esa forma ir dándole forma a sus historietas. Reconocieron que, para la realización de un cómic, no se puede poner tal cual todo lo que se plasma por escrito y entendieron que se deben hacer ciertas modificaciones para que la historieta tenga sentido, pero sin alterar la idea original del texto.

ACTITUDINAL

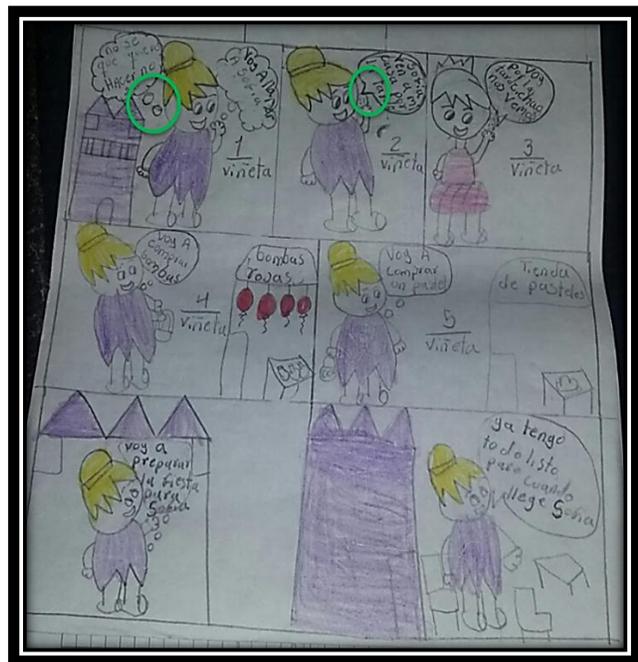
Durante el desarrollo de esta actividad, los educandos se mostraron muy entusiasmados y trabajaron con la mejor disposición. Se sentían motivados porque estaban trabajando con los personajes de sus dibujos animados favoritos, además, les emocionaba saber que sus historietas iban mejorando cada día. En este punto, confirmamos una vez más la importancia de tener en cuenta los gustos de los educandos a la hora de trabajar en clase, ya que eso hace que la actitud de ellos frente al trabajo que realizan sea positiva, la cual se ve plasmada en sus producciones.

COGNITIVO

Antes



Después

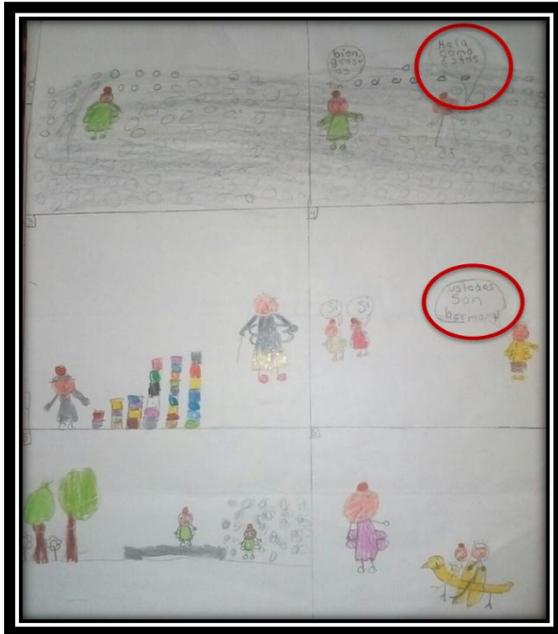


En la imagen del antes se puede observar una de las primeras historietas realizada por la estudiante, quien en ese momento no había logrado una adecuada comprensión de los rabillos de cada uno de los globos como indicadores del emisor. Se puede apreciar en su cómic, que el primer globo, el de grito, sí contiene el rabillo, pero en los siguientes globos que utiliza, el de pensamiento y el de diálogo, omite los respectivos rabillos. Así mismo, se puede apreciar que la niña utiliza una cantidad mínima de globos, lo cual resta la posibilidad de expresión de todos los personajes que componen la historieta, haciendo que la misma carezca de sentido.

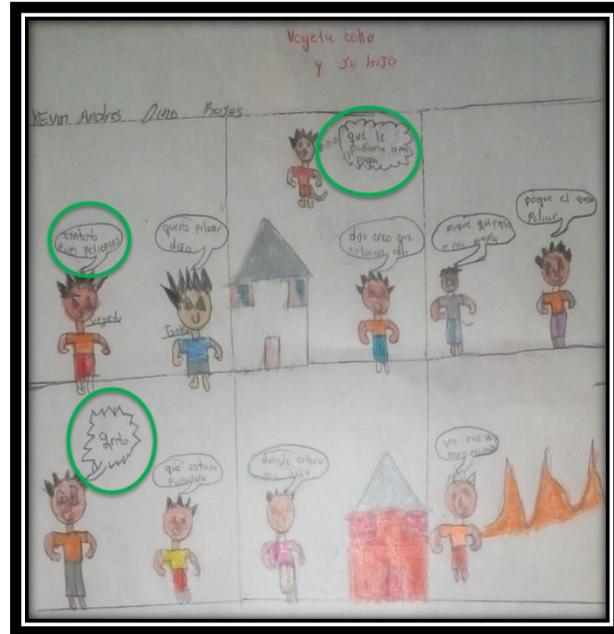
Por el contrario, en la imagen del después, se observa que estos dos inconvenientes han tenido una satisfactoria evolución. En una de las últimas historietas producida por la estudiante, se puede evidenciar que ya se ha logrado una adecuada apropiación de los rabillos de los diferentes tipos de globos, como indicadores del lugar de la emisión fonética que se identifica y se conecta con el emisor permitiendo su interacción directa. Además, usa una cantidad de globos

pertinente para permitir que todos los personajes se expresen, dando así, un sentido completo de lo que se quiere dar a conocer en el cómic.

Antes



Después



Otro aspecto en el cual los estudiantes presentaron un avance significativo fue en el relacionado con la correcta utilización de los tres tipos de globos. Como se puede observar en la imagen del antes, los educandos solo empleaban el globo de dialogo para representar la expresión de los personajes. A medida que se iban apropiando del tema, los educandos lograron crear historietas en las cuales hacían uso de los tres tipos de globo, tal como se puede apreciar en la imagen del después, en la cual se observa que el estudiante utilizó tanto el globo de diálogo, como el de pensamiento y de grito, utilizándolos para establecer simultáneamente las relaciones entre significado y significante, es decir, entre concepto e imagen.

comprensión, para lo cual el cómic juega un papel fundamental como herramienta que facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura como medios de manifestación social.

Además, tal como lo plantean estos autores, durante el desarrollo de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, se observó que el cómic da rienda suelta a la creatividad de los niños y las niñas, formando una posición crítica de ellos frente al mundo y a la sociedad que los rodea. Así mismo, logramos evidenciar que la historieta permite que cada estudiante interprete y analice cierta información de una manera diferente dependiendo de sus vivencias y de su contexto social y cultural. (Rollán Méndez & Zarzuela Sastre, 1986)

Actividad No. 3

CONCURSO: EL LEGADO DE MI HISTORIETA

ACTIVIDADES Y DESEMPEÑOS

Iniciamos la jornada con un saludo para los estudiantes y el maestro titular, seguido a esto se realiza una oración se empieza con un padre nuestro, además de un agradecimiento por el nuevo día, por el alimento, por la salud de cada uno de los estudiantes y la de sus familias. Precedido a esto, nos dirigimos en compañía de los (as) estudiantes al cuarto oscuro, en donde se les explicó que se realizarían una serie de actividades, la primera, consistió en proyectar diferentes imágenes de los dibujos animados, con el fin de que cada uno escogiera los de su preferencia y escribiera los nombres de estos en un papelito. Seguidamente se les indica que deben crear una historia en la que deben utilizar esos dibujos animados como los personajes de la misma y que la estructura de su escrito debía tener inicio, nudo y desenlace.

Enseguida, al haber terminado cada uno de los escritos se procede a plasmarla después en una historieta, la cual debía seguir con los siguientes criterios: realización de viñetas, uso adecuado de los globos aprendidos en clase como lo es el de dialogo, pensamiento y grito, la utilización de onomatopeyas y por último que los personajes fueran dibujos animados.

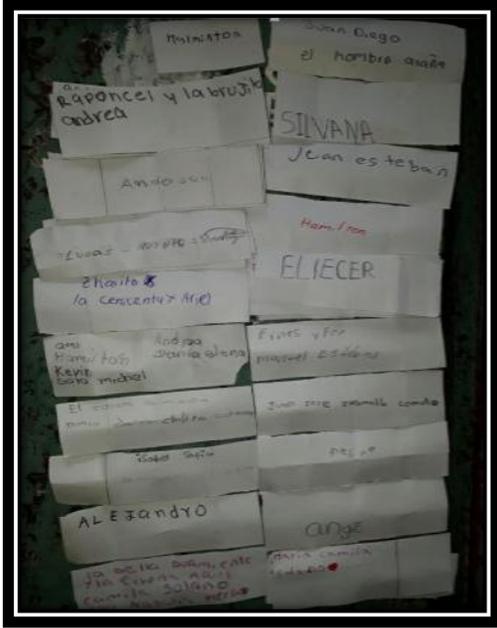




Luego con cada una de las creaciones, procedimos a ambientar el salón de clases convirtiéndolo en un espacio de exhibiciones donde estarían cada uno de los trabajos de los(as) estudiantes tanto el texto como la historieta. En esta parte, cada uno de los creadores de los trabajos exhibidos procede a expresar de forma oral a sus compañeros la historia que lograron plasmar en cada uno de sus trabajos.

Al terminar, se le entregó a cada estudiante un papel, donde se le indicó que debía escribir el nombre del compañero(a) que a su criterio cumplía con cada uno de los requerimientos pedidos para la creación de las historietas como una forma de calificar el mejor trabajo a manera de votación. Al terminar, se hace un conteo de los votos y la historieta ganadora sería útil para cumplir el objetivo práctico de nuestro proyecto el cual era la realización de un mural.





Posteriormente se realizó el mural en compañía de los niños y niñas, en este momento se observó la disposición, colaboración, solidaridad, compañerismo, tolerancia, respeto; además de algunos conocimientos por partes de los estudiantes. También se evidenció el adecuado seguimiento de instrucciones facilitando el trabajo en equipo.



Además de la historieta se plasmó un mensaje de agradecimiento dirigido a nuestros estudiantes. Una vez el niño creador del comic socializó su trabajo frente a sus compañeros y maestros, en este momento se mostró con seguridad, destreza y gran fluidez logrando así el acto comunicativo. Para el desarrollo de esta actividad se tuvo en cuenta la importancia del lenguaje oral en los niños y niñas ya que este se adquiere de forma espontánea en los ámbitos: biológico, psicológico y cultural relacionándose dentro de un contexto.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

PROCEDIMENTAL:

A través de la realización de las diferentes actividades los niños se mostraron motivados ya que iban a cambiar el espacio en el que siempre reciben sus clases por un área más agradable en la que pueden visualizar sus dibujos animados, además, la mayoría de ellos lograron seguir cada una de las instrucciones dadas, esto se evidencio al observar que en cada uno de sus trabajos los estudiantes lograron crear las historietas.

ACTITUDINAL

Durante el desarrollo de las actividades se pudo evidenciar que en cuanto al desempeño actitudinal los estudiantes presentaron un alto nivel de atención, ya que estuvieron atentos a medida que se les conto que serían los participantes de un se mostraban alegres al escuchar cada una de las condiciones o requerimientos necesarios para realizar los trabajos y poder ser ganador. Además, en el momento de realizar el mural se notó la buena disposición frente al trabajo que cada uno estaba realizando.

COGNITIVO:

Ahora bien, en el desempeño cognitivo los estudiantes lograron crear sus historias evidenciándose su estructura (inicio, nudo y desenlace), además en sus historietas la mayoría de los estudiantes incluyeron en sus trabajos cada uno de los criterios que esta debía tener lo que nos indica que hubo un avance favorable en cada estudiante. Por otro lado, al terminar la actividad se observa que han logrado apropiarse de un discurso lo que contribuye a tener un alto nivel en la competencia comunicativa.

Del mismo modo, juega así un papel importante los planteamientos de Carlos Lomas quien afirma que *“el habla es una forma de interacción social y es a través de esta que el ser humano logra comunicarse, desarrollarse y mejorar sus habilidades comunicativas. El habla no depende solamente del conocimiento léxico y la gramática de la lengua objetivo, sino que además se debe ser consciente de que son necesarios unos conocimientos pragmáticos, ajenos a lo estrictamente verbal, pero cuya influencia en la comunicación es esencial. Se trata de dominar la lengua en su contexto.”* (Corral Moreno, 2014) Con lo anterior, podemos resaltar que los niños logran hacer un intercambio de conocimiento al poder emitir mensajes que hacen parte del mundo de los significados partiendo de sus gustos y de cada una de sus creaciones.

CONCLUSIONES

- Nuestra propuesta logró no solo mejorar las competencias lectoras y escritoras de los niños y las niñas, sino que también llevo a los estudiantes a sumir una postura reflexiva y autónoma sobre sus procesos de aprendizaje articulados e integrados a una interacción social entre alumnos y maestros.
- Podemos afirmar qué, nuestro proyecto, buscó ir más allá de una nota concreta, nuestros intereses se basaron en una transformación y mejoramiento en cuanto al saber, el saber-hacer y el ser de cada uno de los estudiantes.
- Durante el desarrollo de nuestra práctica investigativa logramos evidenciar la importancia de trabajar en la escuela los otros sistemas simbólicos, y a partir de ellos promover una lectura de la imagen con la cual se fomenta con los estudiantes el desarrollo de las habilidades comunicativas.
- Con nuestra práctica pedagógica investigativa logramos obtener un sinfín de aprendizajes tanto a nivel profesional como personal, donde reafirmamos la trascendencia de incentivar una pedagogía crítica, que tenga en cuenta los saberes, intereses y necesidades de los educandos, reconociendo que cada uno de ellos tiene un ritmo de aprendizaje diferente, el cual varía dependiendo del contexto social, cultural y familiar de cada uno.

RECURSOS

Para la realización de nuestra práctica pedagógica investigativa se requirieron unos recursos, elementos que se utilizaron para lograr nuestros objetivos:

CLASIFICACIÓN DE LOS RECURSOS	
HUMANOS	<ul style="list-style-type: none">- Estudiantes- Docentes- Docentes practicantes- Padres de familia- Directivos
FINANCIEROS	<ul style="list-style-type: none">- Pasajes- Utilidades
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">- Institución educativa liceo Alejandro de Humboldt- Lápices- Colores- Hojas de block- Cartulinas- Bitácora o diario de campo
TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none">- Celulares- Cámara- Computadores

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Para la creación del cronograma de actividades se tuvo en cuenta que nuestra práctica pedagógica investigativa, se desarrolló desde la investigación-acción, la cual se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PPI			
FECHA		FASE	DESCRIPCIÓN
Desde	Hasta	DIAGNÓSTICO	<p>Esta aplicación diagnóstica facilita el descubrimiento de las conexiones entre la práctica de la clase y los factores que operan en el contexto institucional y social en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causa.</p> <p>Por ello la realización de las actividades en esta etapa o fase estuvieron centradas al hallazgo de problemáticas alrededor de comportamientos en el ámbito cognitivo, actitudinal y socio-afectivo, puesto que la investigación depende de la acumulación progresiva de conocimientos, con los cuales posteriormente se trabajaron, efectuando una serie de actividades para el mejoramiento de las falencias encontradas.</p>
24/08/2015	19/04/2016.		
18/08/2016	26/11/2016.1		

			lineamientos de lenguaje (MEN) puesto que fue necesario la implementación de estrategias desde el inicio, hasta el final de los procesos lecto-escritores.
Desde	Hasta	EVALUACIÓN	<p>Finalmente, para esta fase se implementó actividades, las cuales se centraban en los temas y aprendizajes que los niños cursaron durante el proceso de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa, desde la perspectiva actitudinal, procedimental y cognitiva.</p> <p>Al ser la evaluación formativa, se pudo obtener evidencias del progreso y mejora de las problemáticas encontradas en la fase de diagnóstico y las problemáticas tratadas en la fase de acción, mediante la implementación de actividades estratégicas y prácticas, secuenciales entre sí, para obtener resultados completos, además, se hace un análisis e interpretación de la experiencia y de los hallazgos mediante la observación y los registros de procesos y desempeños de cada uno de los estudiantes a lo largo de la investigación.</p>
11/03/2017	21/06/2017		

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*.
- Clavijo Clavijo, G. A. (Septiembre de 2008). *COLOMBIA APRENDE*. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-178627_ponen7.pdf
- Naranjo, E., & Velázquez Ávila, K. (2012). *LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICO-COGNITIVA*. CUBA: Revista Didasc@lia.
- Sonia, Ilse, Sindy, Marinely, Angie, Fernando, & Walter. (8 de noviembre de 2010). *blogspot*. Obtenido de <http://upnfm-encuentratutarea.blogspot.com.co/2010/11/analisis-de-libro-pedagogia-de-la.html>
- Abanto, R. (31 de AGOSTO de 2008). *blogspot*. Obtenido de <http://raa-linguistica.blogspot.com.co/2008/08/algunas-definiciones-de-gramtica.html>
- Aguirre de Ramírez, R. (2010). *La lectura y la escritura en escolares de primeros grados*. Venezuela.
- Alex Kozulin, B. H. (Cambridge University Press, 2003). *Movilización Educativa*. Obtenido de La teoría educativa de Vygotsky en el contexto cultural: <http://www.movilizacioneducativa.net/resumen-libro.asp?idLibro=139>
- Alfonso, D., & Sánchez Lozano, C. (1989). *COMPRENSIÓN TEXTUAL*. ECOE.
- Álvarez Muro, A. (2001). *elies.rediris*. Obtenido de <http://elies.rediris.es/elies15/cap52.html>
- Amurrio Marín, A. B. (14 de Enero de 2011). Obtenido de Los dibujos animados : <https://loquenosevedisney.wordpress.com/>
- Andrechile.wordpress*. (1 de Septiembre de 2016). Obtenido de <https://andrechile.wordpress.com/2007/08/22/procesos-iniciales-de-la-lecto-escritura/>
- Angulo López, E. (s.f.). *eumed.net - Enciclopedia Virtual*. Obtenido de Paradigmas de la metodología de investigación: http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/paradigma_metodologia_investigacion.html
- Aprendiendo matematicas*. (s.f.). Obtenido de <http://aprendiendomatematicas.com/etapas-de-desarrollo-cognitivo-segun-piaget/>
- Arellano, F. (01 de agosto de 2011). *gestiopolis*. Obtenido de <http://www.gestiopolis.com/que-es-un-docente/>
- Ausubel, D. (s.f). *TEORIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*.
- Banús Llorca, S. (14 de Octubre de 2012). *El Mundo*. Obtenido de Lo que nos cuentan sus dibujos: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/10/01/noticias/1349082031.html>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y El Aprendizaje Escolar*. Aique.

- Barba Martin, L. (2002). *pedagogia*. Obtenido de <http://pedagogia.mx/concepto/>
- Barón Birchenall, L., & Müller, O. (2014). *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad*.
- Bermeo y otros. (2015). Registro de Observación. Popayán.
- Bermeo y otros. (2015). Registros de Entrevistas . Popayán .
- biografiasyvidas. (13 de 06 de 2014). *biografiasyvidas*. Obtenido de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/ausubel.htm>
- Blanco, V. (12 de noviembre de 2012). *WORDPRESS*. Obtenido de <https://actividadesludicas2012.wordpress.com/2012/11/12/teorias-de-los-juegos-piaget-vigotsky-kroos/>
- Blogspot*. (13 de abril de 2013). Obtenido de <http://vigostkyvspiaget.com.co/2013/04/conceptualizacion-del-alumno-segun.html>
- C. L., A. O., & A. T. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós.
- Caldeiro, G. P. (s.f). *Idoneos*. Obtenido de CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS DE LA ZDP: <http://vigotsky.idoneos.com/349083/>
- Canalete, I. S. (14 de Marzo de 2011). *Blog del área de lengua castellana* . Obtenido de LA IMPORTANCIA DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA: <http://grupohumanidades2011.blogspot.com.co/2011/03/la-importancia-del-area-de-lengua.html>
- Carlos Lomas, A. O. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*.
- Centro Virtual de Noticias de la Educación (CVNE). (2011). *Región Pacífico en Educación*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-283956_archivo_pdf.pdf
- clubensayos. (2011). *clubensayos*. Obtenido de <https://www.clubensayos.com/Acontecimientos-Sociales/La-Teoria-Critica/2160882.html>
- Colombia, U. N. (25 de enero de 2016). *webcache*. Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/sedes/manizales/4010014/Contenidos/Capitulo5/Pages/5.4/54Autores_sobre_estratgia.htm
- Córdoba Islas, A. M. (13 de septiembre de 2010). *EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN*. Buenos Aires . Obtenido de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R0009_Cordova.pdf

- Corral Moreno, C. (2014). *Biblioteca Universidad Rioja*. Obtenido de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000720.pdf
- Cuestionario para padres de familia. (2015).
- Cusel y Otros, P. (2004). *CONTEXTO ESCOLAR Y PRÁCTICAS DOCENTES*. La Pampa.
- DANE. (2014). *Educación Formal 2014*. Bogotá.
- DANE. (2015). Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion>
- Davis, F. (19 de Mayo de 2005). *La comunicacion no verbal*. Barcelona: UOC.
- Daza Vargas, M. d. (2010). *Revista Temas*. Obtenido de PEDAGOGÍA DE OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS: Una aproximación al marco teórico: <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/viewFile/651/497>
- Definicion.de*. (2008). Obtenido de <http://definicion.de/pedagogia-critica/#ixzz43kL7TUKk>
- Diaz Barriga, F., & Hernandez Rojas, G. (1999). *Estrategias de enseñanza para la promocion de aprendizajes significativos*. Mexico: McGRAW-HILL.
- dyndns. (s.f.). *dyndns*. Obtenido de http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Taller_Redaccion/Pdf/Unidad_27.pdf
- Eco, H. (1984). *APOCALIPTOS E INTEGRADOS*. España: Casa Ed. Valentino Bompiani.
- Eco, U. (1974). *La estructura Ausente. Introducción a la Semiótica*. Lumen.
- Ecured. (25 de marzo de 2016). *ecured*. Obtenido de http://www.ecured.cu/La_comprensi%C3%B3n_textual
- Educación Inicial. (11 de Noviembre de 2012). *blogspot*. Obtenido de <http://educacionoperaciones.blogspot.com.co/2012/11/periodo-pre-operacional-y-oconcretas.html>
- Educacion, M. d. (2003). *Ministerio de Educacion*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf
- El nuevo liberal. (28 de Mayo de 2017). *elnuevoliberal*. Obtenido de <http://elnuevoliberal.com/en-calidad-educativa-el-cauca-pasa-raspando-el-promedio-nacional/>
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Escobar, M. C. (26 de Mayo de 2015).
- Estrategias Didácticas* . (18 de Marzo de 2011). Obtenido de <http://estrategiasgrecia.blogspot.com.co/>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- Ferrerós, M. L. (14 de Octubre de 2012). *El Mundo*. Obtenido de Lo que nos cuentan sus dibujos : <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/10/01/noticias/1349082031.html>
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y Educación*. Paidós.
- Frías Conde, X. (2001). *romaniaminor*. Obtenido de <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup05.pdf>
- García, P. M. (2001). *SEMIOTICA DEL COMIC*. Cali: Imprenda departamental.
- Gary, L. (10 de Abril de 2011). *Influencia del contexto en el desarrollo del niño*. Obtenido de <http://luzgarygon19.blogspot.com.co/>
- Gómez, B. C. (2010). *Estado de la Situación del Derecho a la Educación en Colombia. Coalición colombiana por el Derecho a la Educación*.
- Guiraud, P. (1971).
- Hado. (s.f.). *Hado*. Obtenido de <http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/competencia.htm>
- Herrador Sánchez, J. Á., & Osorio Cruz, M. D. (7 de Agosto de 2015). *Redes Cepalcala*. Obtenido de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/TIC/GRANADA%20TIC%202007/0794C.pdf>
- Historia de los dibujos animados*. (s.f.). Obtenido de <https://loquenosevedisney.wordpress.com/casos-reales/>
- Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt. (2015). *Detallado del Sistema Integrado de Matricula*. Popayán.
- Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt. (2015). *Ficha de Matricula*. Popayán.
- Jesús. (20 de septiembre de 2016). *Blogspot*. Obtenido de <http://dibujosanimadosgrupo13ticuma.blogspot.com.co/>
- Jurado Valencia, F. (1992). *Forma y función*, 55.
- Jurado Valencia, F. (1992). *Forma y función*. 55.
- Jurado Valencia, F. (1992). *La Escritura: Proceso semiótico reestructurador de la conciencia. Forma y función*.
- Jurado Valencia, F. (1992). *La Escritura: Proceso Semiótico Reestructurador De La Conciencia. Forma y función*.
- Lewis Torres, C. V. (31 de Octubre de 2016). *elnuevoliberal*. Obtenido de <http://elnuevoliberal.com/cauca-entre-los-peores-por-sus-pruebas-saber-11/>
- Lipman, T. d. (Mayo de 2015). Obtenido de <https://prezi.com/ujkf9x2cz6f2/teoria-del-pensamiento-critico-matthew-lipman/>

- Lomas, C., Osoro, A., & Tuson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós.
- Lorenzo Chávez, K. (Enero de 2008). *Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO*. Obtenido de El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/08Loren.pdf>
- Luna Paredes, M. C., & Muñoz Guacas, S. J. (s.f.). *LA LECTURA DE IMÁGENES EN LA INICIACION DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA*. Popayán .
- Martínez, J. M. (2000). *Corrientes Pedagógicas*. Cali: PUJ.
- Mejía, M. R. (s.f.). *Educación (es) en la (s) globalización (es)*. Lima Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Mejía, P. (2001). *Semiótica del Cómic*. Santiago de Cali: Bellas Artes.
- Méndez. (24 de junio de 2010). *blogspot*. Obtenido de
<http://hablemosobreconstructivismo.blogspot.com.co/2010/06/resumen-el-aprendizaje-significativo-de.html>
- MÉNDEZ, Z. (24 de junio de 2010). *blogspot*. Obtenido de
<http://hablemosobreconstructivismo.blogspot.com.co/2010/06/resumen-el-aprendizaje-significativo-de.html>
- Mina Paz, A. (2007). *Humanismo y argumentación*. Bogotá: Alma Mater.
- Ministerio de Educación. (2003). *Ministerio de Educación*. Obtenido de
http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación. (2006). Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96894_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación. (2006). *Norma Técnica Colombiana 4595*. Bogotá.
- Ministerio de Educación. (25 de Julio de 2014). Obtenido de
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-340021.html>
- Ministerio de Educación. (25 de Julio de 2014). *Mineducación*. Obtenido de
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-340021.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de Febrero de 1994). *MEN*. Obtenido de
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Creamos alternativas Soc. Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá : Creamos Alternativas Soc. Ltda.

- Ministerio de Educación Nacional. (7 de Junio de 1998). Serie de lineamientos curriculares de Lengua castellana. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *mineducacion*. Obtenido de mineducacion: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE*. Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de Febrero de 2016). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de ¿Qué es el PAE?: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-349942.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Colombia aprende*. Obtenido de Programa de formación docente, para jornada única: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-348219.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE*.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Televisión y Educación*. Obtenido de Aprende TV: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90213.html>
- Ministerio de Hacienda*. (12 de Septiembre de 2015). Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Portal Minhacienda: <http://www.minhacienda.gov.co/portal/page/portal/HomeMinhacienda/presupuestogeneraldelanacion/Normativapresupuesto/Leyes/Ley%20715%20de%20diciembre%2021%20de%202001>
- Ministerio de la Protección Social. (2010). *Indicadores básicos Departamento del Cauca República de Colombia 2010*. Popayán.
- Monje , G. (26 de Octubre de 2012). *Dibujo*. Obtenido de <http://dibujor.blogspot.com.co/2012/10/dibujo-animado.html>
- Montaño Arias, D. C. (2013). *NÚCLEO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA*. Popayán.
- Montenegro, M. (2 de junio de 2012). *blogspot*. Obtenido de <http://evaluacionelquinteto.blogspot.com.co/2012/06/autores-que-hablan-sobre-la-evaluacion.html>
- Mornal, G. (s.f.). *chasque. Evaluación Educativa* . Obtenido de <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>
- Narváez Martínez , J. (03 de Marzo de 2008). *Revista de innovación pedagógica y curricular*. Obtenido de LA TEORIA DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE VYGOTSKY:

<https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/>

Niño Rojas , V. (2007). *Fundamentos de Semiotica y Linguistica*. Bogotá : EcoE Ediciones.

Niño Rojas, V. M. (2002). *SEMIÓTICA Y LINGÜÍSTICA, APLICADAS AL ESPAÑOL*. Bogotá: ECOE.

Niño, V. M., & Pachón, T. (2009). *Cómo formar niños escritores*. Bogotá: Ecoe.

Núria Rajadell Puiggròs, M. A. (2005). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15825191.pdf>

Ortiz, M., & Fleires, L. (2007). Principios didácticos para la enseñanza . *Revista de Artes y Humanidades UNICA*.

País, E. (2013). Obtenido de <http://www.elpais.com.co/colombia/desigualdad-en-el-acceso-a-la-educacion-persiste-en-unesco.html>

Paulo Freire y el diálogo socializador. (25 de Junio de 2007). Obtenido de <http://freiredms.blogspot.com.co/>

Perez Abril, M. (1998). *LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA LENGUA CASTELLANA*. Santa Fé de Bogotá: Creamos Alternativas Soc. Ltda.

Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá.

Pérez Abril, M. (s.f.). *EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS*. Bogotá.

Periódico Mio . (28 de Octubre de 2010). *La situación actual de la educación en Colombia es preocupante*. Obtenido de <http://www.periodicomio.obolog.es/situacion-actual-educacion-colombia-preocupante-955341>

Petrel Hincapie, A. C. (2004). Obtenido de El dibujo como herramienta pedagogica para potenciar el desarrollo psicosocial de las ninas de 5 años del Nuevo Colegio del Sagrado Corazón de la Ciudad de Manizales: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/484>

Plan lector. (s.f). *COMPETENCIAS PARA EL SER INTEGRAL*.

Pringle, I. (7 de noviembre de 2013). *slideshare*. Obtenido de http://es.slideshare.net/nene_udelas/la-didctica-segn-diferentes-autores

Psico-pedagogía. (s.f.). *Psicologia de la Educacion para padres y profesionales* . Obtenido de Definicion de Teoria del aprendizaje de Vigotsky .

Puiggròs , N. R. (25 de 07 de 2005). *redalyc.org*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15825191.pdf>

- Pujol, M., Rajadell Puigròs, N., & Violant Holz, V. (25 de 07 de 2005). *Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales*. Barcelona: Grupo Comunicar. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15825191.pdf>
- Revista Semana. (28 de 3 de 2017). Preocupantes cifras de acceso a la educación en zonas rurales del país. *Revista Semana*. Obtenido de <http://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-en-colombia-cifras-de-educacion-rural/519970>
- Rodari, G. (1983). *GRAMATICA DE LA FANTASIA*. Barcelona: Editorial Argos Vergara, S. A. .
- Rodari, G. (2008). *Grámatica de la fantasía* . Buenos Aires : Nuevos Caminos.
- Rodríguez Luna, M. E., & JaimesCarvajal, G. (Abril de 1999). *revistas.udistrital.edu.co*. Obtenido de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2422/3347>
- Rollán Méndez, M., & Zarzuela Sastre, E. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid, España. Obtenido de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6030/MoraGaleanoHildaViviana2011.pdf?sequence=1>
- Rubia, D. (4 de Octubre de 2010). *Hipertextual*. Obtenido de <http://hipertextual.com/2010/10/la- caja-tonta-mas-que-nunca>
- Sadurní Brugué y otros, M. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Salazar Valenzuela, G. (2002). *macrotumia*. Obtenido de <http://www.macrotumia.com/2011/05/caracteristicas-de-la-escuela.html>
- salgadoanoni. (s.f.). *salgadoanoni*. Obtenido de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2010/03/la-observacion.pdf>
- Saltos , K. (7 de 05 de 2012). *blogspot.com.co*. Obtenido de <http://karlasaltossemiotica.blogspot.com.co/2012/05/significado-y-significante.html>
- Sánchez Lozano , C., & Alfonso, D. (s.f). *EL RETO DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA*.
- Sánchez Lozano, C. (Febrero de 2000). Competencia comunicativa y aprendizaje significativo. 2-7.
- Sánchez Lozano, C. (2001). *Competencia comunicativa y aprendizaje significativo*. Santa Fé de Bogotá: Libros & Libros. S.A.
- Sánchez Lozano, C. (2001). *COMPETENCIA COMUNICATIVA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. Santa Fé de Bogotá: Libros & Libros. S.A.
- Santos Ferreira, M. H. (s.f.). *EL VALOR PEDAGÓGICO DE LAS FÁBULAS EN LA FORMACIÓN MORAL DE LA INFANCIA*. Obtenido de

file:///D:/MIS%20DOCUMENTOS/Downloads/Dialnet-ElValorPedagogicoDeLasFabulasEnLaFormacionMoralDeL-5204907%20(3).pdf

SAUSSURE, F. D. (1945). *CURSO DE LINGÜÍSTICA GENERAL*. Buenos Aires : Losada.

Schettini, A. (3 de Junio de 2006). "La escuela tiene que educar en una mirada crítica hacia la TV". *LA NACION*.

Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Cauca. (2013). Obtenido de <http://www.sedcauca.gov.co/attachments/article/62/ANALISIS%20DEL%20SECTOR%20EDUCATIVO%202013.pdf>

Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Cauca. (2015). Obtenido de <http://www.sedcauca.gov.co/attachments/article/689/ANALISIS%20DESERCI%C3%93N%202011-2015%20DPTO.%20DEL%20CAUCA.pdf>

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. . (8 de Febrero de 1994). *Exposición de Motivos 115 de 1994 Nivel Nacional*. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7382>

Semiología. (28 de Febrero de 2008). Obtenido de <http://competencias3.blogspot.com.co/2008/02/el-signo-un-instrumento.html>

Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Obtenido de Universidad Tecnológica de Pereira: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-compresion-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>

Solé, I. (1998). *ESTRATEGIAS DE LECTURA*. Barcelona: Graó.

Somos CaPAZes - Educación para la paz. (s.f.). Obtenido de ¿Qué es y cómo cumplir con la Cátedra de la Paz?: <http://www.somoscapazes.org/catedra-de-la-paz.php>

Suaza, D. (10 de noviembre de 2013). Obtenido de <http://dirllysuaza.blogspot.com.co/2013/11/la-pedagogia-ciencia-o-disciplina-la.html>

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la Investigación científica*. Obtenido de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/109105/seminario%20de%20investigacion%20posgrado/modulo_seminario_de_investigacin.html

Teorías del juego de Piaget, Vygotsky y Gross. (12 de Noviembre de 2012). Obtenido de Teoría del juego: <https://actividadesludicas2012.wordpress.com/2012/11/12/teorias-de-los-juegos-piaget-vigotsky-kroos/>

Torres Perdomo, M. E. (18 de 01 de 2002). *LA ESCRITURA Y SU IMPORTANCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL*. Obtenido de https://www.google.com.co/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf&ved=0ahUKEwiV4LSUgfPUAhUFTSYKHZu1CIYQFggxMAI&usg=AFQjCNHyd9rWaSzJMsJvOtczt0rBMR7z0g

- UniSantoTomas. (2015). *Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*.
- Universidad de los Andes Venezuela. (15 de Diciembre de 2001). *EDUCERE. REVISTA*.
Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Universidad Industrial de Santander. (2010). *a investigacion en el aula como estrategia de accion docente: aproximacion desde el paradigma cualitativo*. Bucaramanga.
- Universidad Santo Tomas. (s.f.). *Universidad Santo Tomas*. Obtenido de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/analuciacaanon_teorieloscodigos_2/conceptos_b_sicos.html
- Urchil. (16 de 12 de 2008). *La teoróa de Mcluhan*. Obtenido de <http://urchil.blogspot.com.co/2008/12/la-teoria-de-mcluhan.html>
- Vasco, C. E. (1989). *TRES ESTILOS DE TRABAJO EN LAS CIENCIAS SOCIALES*. Bogotá : Cinep.
- Velasco, E. (29 de Septiembre de 2015). Registro de entrevistas .
- Villafañe, J. (2006). Obtenido de Introducción a la teoría de la imagen:
[file:///D:/MIS%20DOCUMENTOS/Downloads/572091083.villafac3b1e-justo-introduccion-a-la-teoria-de-la-imagen%20\(1\).pdf](file:///D:/MIS%20DOCUMENTOS/Downloads/572091083.villafac3b1e-justo-introduccion-a-la-teoria-de-la-imagen%20(1).pdf)
- Viloria Márquez, J. E. (2007). *Los "comics" en el proceso de la escritura : un estudio con niños principiantes desde una perspectiva socio-constructivista*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Zuleta, E. (1985). La educacion, un campo de combate. (H. Suarez, Entrevistador)