

**LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A PARTIR DE VIVENCIAS Y  
SITUACIONES COTIDIANAS COMO UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DESDE EL  
ENFOQUE PRAGMÁTICO – CONTEXTUAL**



**KAREN LORENA RODRÍGUEZ TURRIAGO**

**ERIKA ALEJANDRA YEPEZ CUELLAR**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

**FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN - PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

**PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

**GUADALAJARA DE BUGA, OCTUBRE DE 2017**

**LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A PARTIR DE VIVENCIAS Y  
SITUACIONES COTIDIANAS COMO UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DESDE EL  
ENFOQUE PRAGMÁTICO – CONTEXTUAL**

**Trabajo para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN – MODALIDAD  
PROFUNDIZACIÓN**

**KAREN LORENA RODRÍGUEZ TURRIAGO**

**ERIKA ALEJANDRA YEPEZ CUELLAR**

**Director**

**Mg. EDGAR ALBERTO CAICEDO CUELLAR**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

**FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN - PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

**PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

**GUADALAJARA DE BUGA, OCTUBRE DE 2017**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Director** \_\_\_\_\_

**Mg. EDGAR ALBERTO CAICEDO CUELLAR**

**Jurado** \_\_\_\_\_

**Mg. ISABEL CRISTINA VASCO BASTIDAS**

**Jurado** \_\_\_\_\_

**Mg. FERNANDO JOSÉ HENAO FRANCO**

**Fecha y lugar de sustentación: Popayán, 28 de Octubre de 2017**

## Dedicatoria

A nuestras familias, por su apoyo constante en este proceso, por su paciencia, por el tiempo que dejamos de compartir y ante todo por creer en nosotras.

A nuestros compañeros de estudio, por los gratos momentos compartidos y las experiencias vividas, siempre permanecerán en nuestros corazones.

*Karen Lorena Rodríguez T.*

*Erika Alejandra Yáñez C.*

## Agradecimientos

La vida es producto de una lucha constante, del impacto que genera cada una de nuestras decisiones y acciones, por ello agradecemos a Dios, porque con su sabiduría, amor y paciencia colmó nuestros corazones y nuestras mentes para conseguir el propósito que nos fijamos desde el inicio de la maestría.

Agradecemos a la Universidad del Cauca por su excelente proyecto educativo y por su formación humana, a todos los docentes orientadores de los seminarios y a nuestro asesor de trabajo de grado.

A nuestros compañeros por ser unos excelentes seres humanos y por los momentos compartidos.

Y en especial, a nuestras familias, quienes con su comprensión y apoyo nos animaron y colaboraron para que con constancia pudiéramos terminar y cumplir los objetivos que nos propusimos desde el comienzo.

*Karen Lorena Rodríguez T.*

*Erika Alejandra Yáñez C.*

## Tabla de Contenido

|   |    |
|---|----|
| Introducción .....  | 15 |
| 1. Contexto.....  | 17 |
| 1.1 Descripción y formulación del problema.....   | 21 |
| 1.2 Justificación.....  | 26 |
| 1.3 Antecedentes .....  | 29 |
| 1.3.1 Antecedentes nacionales .....   | 30 |
| 1.3.2 Antecedentes internacionales.....   | 32 |
| 2 Referente conceptual .....  | 33 |
| 2.1 Enseñanza de la lectura y la escritura desde las orientaciones del MEN y el enfoque pragmático del lenguaje ..... | 33 |
| 2.2 Aportes desde la pedagogía.....   | 40 |
| 2.3 Aportes desde la didáctica.....   | 44 |
| 3 Metodología y resultados.....   | 49 |
| 3.1 Tipo de enfoque.....  | 49 |
| 3.2 Tipo de investigación .....   | 49 |
| 3.3 Fases metodológicas.....  | 51 |
| 3.4 Hallazgos .....   | 95 |
| 3.4.1 La motivación como herramienta para la producción escrita.....  | 96 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.4.2 Vivenciar el lenguaje .....                                | 102 |
| 3.4.3 La oralidad como acercamiento a la producción escrita..... | 107 |
| 4. Conclusiones y Reflexiones.....                               | 113 |
| Bibliografía .....   | 117 |
| Anexos .....   | 123 |

## Lista de Imágenes

|  |     |
|--|-----|
| Imagen 1. Logo estrategia.....                             | 52  |
| Imagen 2. Registro fotográfico actividad diagnóstica. .... | 57  |
| Imagen 3. Registro fotográfico actividad 2.....            | 64  |
| Imagen 4. Registro fotográfico actividad 3.....            | 68  |
| Imagen 5. Registro fotográfico actividad 4.....            | 71  |
| Imagen 6. Registro fotográfico actividad 5.....            | 75  |
| Imagen 7. Registro fotográfico actividad 6.....            | 78  |
| Imagen 8. Registro fotográfico actividad 7.....            | 81  |
| Imagen 9. Registro fotográfico actividad 8.....            | 87  |
| Imagen 10. Registro fotográfico actividad final .....      | 92  |
| Imagen 11. Consentimiento .....                            | 131 |
| Imagen 12. Autorización.....                               | 132 |
| Imagen 13. Caracterización con padres de familia .....     | 133 |



## Lista de Tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Subcompetencias para el desarrollo de la competencia comunicativa. .... | 38  |
| Tabla 2. Actividad 1. Preguntas conversatorio .....                              | 53  |
| Tabla 3. Actividad 1. Taller diagnóstico.....                                    | 55  |
| Tabla 4. Actividad 2.....  | 61  |
| Tabla 5. Actividad 3.....  | 65  |
| Tabla 6. Actividad 4.....  | 68  |
| Tabla 7. Actividad 5.....  | 71  |
| Tabla 8. Actividad 6.....  | 75  |
| Tabla 9. Actividad 7.....  | 78  |
| Tabla 10. Actividad 8.....   | 82  |
| Tabla 11. Actividad 9. Evaluación de la propuesta .....                          | 88  |
| Tabla 12. Categorización .....   | 127 |
| Tabla 13. Cuadro de condensación y manifestación de categorías.....              | 128 |

## Lista de Anexos

|  |     |
|--|-----|
| Anexo 1. Muestra diarios de campo de las docentes .....                              | 123 |
| Anexo 2. Cuadro de condensación y manifestación de categorías .....                  | 128 |
| Anexo 3. Muestra consentimiento informado para la participación en el proyecto ..... | 131 |
| Anexo 4. Muestra autorización de salida pedagógica intencionada .....                | 132 |
| Anexo 5. Caracterización padres de familia .....                                     | 133 |

## Resumen

El acto de leer y escribir ha trascendido el hecho de la decodificación, la repetición memorística y demás postulados de la escuela tradicional. El maestro de hoy debe replantear sus concepciones y estrategias pedagógicas, para así lograr que el niño se sienta partícipe y miembro activo de la cultura escrita; en ese sentido, el presente proyecto de investigación buscó diseñar e implementar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y la escritura desde el enfoque pragmático-contextual del lenguaje, con los niños del grado primero. La ejecución del proyecto se llevó a cabo en la Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada del municipio de Caicedonia Valle del Cauca, en las Sedes Anexa María Inmaculada y Santa Isabel; el objetivo principal consistió en fortalecer los procesos de enseñanza de la lectura y escritura a través de vivencias y situaciones cotidianas, siguiendo un enfoque crítico-social desde la investigación acción, cuyas fases son:

**Planificación-Diagnóstico:** Se realizaron dos talleres para conocer el nivel de desarrollo en la narrativa oral a través de acomodación de secuencias de imágenes. **Intervención:** se formularon ocho estrategias desde las vivencias y situaciones cotidianas, teniendo en cuenta el enfoque pragmático-contextual. **Observación:** Se utilizó la técnica de observación participante para registrar la intervención; finalmente, se realizó la **Reflexión-Evaluación** de las estrategias desarrolladas, las cuales evidenciaron que a través de prácticas que involucraban su diario vivir como: escribir una receta, que se hizo el fin de semana, ir al supermercado, elaborar un comic, entre otras; los niños comprendieron la necesidad de adquirir el código escrito en la medida en

que veían que el lenguaje era parte de su cotidianidad, ya que a través de él podían expresar sus sentimientos, esto los motivó y fue una manera poco convencional de apropiarse del lenguaje.

**Palabras Claves:** Lectura, escritura, lenguaje, estrategias pedagógicas, situaciones cotidianas.

## Abstract

The act of reading and writing has transcended the fact of decoding, the memory repetition and the other postulates of the traditional school. The teacher of today must re-think his conceptions and his pedagogical strategies, and thus make the child feels a participant and an active member of the written culture. In that sense, this research project wanted to design and to implement a pedagogical strategy oriented towards the strengthening of the teaching of reading and writing from the pragmatic –contextual approach of the language, with first grade children. The execution of the project took place in the Educative Institution Normal Superior María Inmaculada of the municipality of Caicedonia, Valle del Cauca, in the annexed headquarters María Inmaculada & Santa Isabel. The main objective consisted on strengthening the processes of teaching reading and writing through the daily experiences and situations following a critical – social approach form the action research, whose phases are:

**Planning – diagnosis:** Two workshops were made in order to know the development level in the oral narrative through the accommodation of sequences of images. **Intervention:** Eight strategies from daily experiences and situations were formulated taking into account the pragmatic – contextual approach. **Observation:** It was used the technique of amateur observation to register the intervention; finally, it was made the **Reflection – evaluation** of the developed strategies, in which it was evidenced that through the practices involved in their daily lives, like writing a recipe, what it was done on the weekend, going to the supermarket, elaborate a comic, among others, children comprehended the necessity of acquiring the written code at the measure they saw that the language was part of their daily lives, and that through it, they could

express their feelings, this motivated them and it was a non-conventional way of taking control of the language.

**Key words:** Reading, Writing, Language, Pedagogical strategies, daily situations.

## Introducción

El presente informe muestra los resultados del proyecto “La enseñanza de la lectura y la escritura a partir de vivencias y situaciones cotidianas como una estrategia pedagógica desde el enfoque pragmático”, implementado en el grado primero de educación básica primaria de la Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada, realizado en las sedes: Santa Isabel y Anexa María Inmaculada del municipio de Caicedonia, el cual tuvo como objetivo principal fortalecer los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, a través de vivencias y situaciones cotidianas.

Se parte de la premisa que la enseñanza de la lectura y la escritura, en sus orígenes se limitaba a la alfabetización, su aprendizaje se asumió como una función escolar, concepción que se ha ido modificando al descubrir que el dominio del código escrito implica que el estudiante desarrolle un gusto por la lectura y la escritura como parte significativa de su vida.

En este sentido, se ha comprendido que la lectura y la escritura son construcciones sociales, cuyo aprendizaje no se da solamente en la escuela sino en la interacción con otros, con situaciones y en contextos específicos, condiciones necesarias para que los estudiantes hagan parte de una cultura escrita.

La investigación planteó el desarrollo de una estrategia pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de vivencias y situaciones cotidianas; posteriormente se implementó dicha estrategia teniendo en cuenta las funciones del lenguaje desde el enfoque pragmático; asuntos estos que dan paso a una evaluación de las estrategias pedagógicas implementadas.

El documento presenta los hallazgos de la implementación de las estrategias pedagógicas; está organizado en tres capítulos, a saber:

En el capítulo uno se presentan: la descripción y formulación del problema de investigación; el contexto y los participantes; la exploración de las bases de datos sobre investigaciones relacionadas tanto nacionales como internacionales; la justificación que hace referencia a la importancia de la implementación de este proyecto.

En el capítulo dos se presenta el referente conceptual que fundamenta y respalda teóricamente el proyecto de investigación; este aparte está dividido en aportes desde la lingüística, amparada por la Ley General de Educación, Lineamientos de Lengua Castellana y Estándares curriculares en lengua castellana, el análisis del enfoque pragmático del lenguaje; en el componente pedagógico se abordan los planteamientos de Vygotsky, y la pedagogía crítica de Paulo Freire; se apoya en los planteamientos de autores como: Celestine Freinnet y Josette Jolibert en lo relacionado con las situaciones y vivencias cotidianas.

En el capítulo tres se presenta el referente metodológico, cuyo enfoque es el crítico social. Se realizó una investigación de carácter cualitativo y se aplicó el método de investigación-acción, lo que permitió que a través de un proceso crítico y auto reflexivo comprendiéramos la realidad para así transformar nuestras prácticas pedagógicas.

Este tipo de investigación nos permitió hacer un análisis sistematizado de nuestro quehacer siguiendo cuatro fases: Planificación-diagnóstico, acción e intervención, observación y la reflexión-evaluación. Esta última fase da cuenta de los hallazgos, fruto de la implementación de la estrategia pedagógica.



El informe final de la investigación, presenta las conclusiones generales y una reflexión sobre el proyecto de investigación, al igual que su impacto a nivel profesional y personal, del paso por la Maestría en Educación en profundización brindada por la Universidad del Cauca.

## **1. Contexto**

El presente proyecto de intervención se realizó en la Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada, en las sedes “Santa Isabel” y “Anexa María Inmaculada”, ubicada en la parte suroriental del municipio de Caicedonia Valle del Cauca, específicamente en el Barrio El Recreo.

Cuenta con siete sedes, una de preescolar llamada “Jardín infantil Marco Fidel Suárez”, tres de básica primaria “Sede Parroquial”, “Sede Santa Isabel” y “Sede Anexa María Inmaculada”, una sede rural llamada “Sede Carmelitas”, donde se aplica la metodología escuela nueva, una sede llamada “Tres de Agosto” donde se encuentra el Programa de Formación Complementaria para la formación de Normalistas Superiores y la sede central que lleva el mismo nombre de la institución “Normal Superior María Inmaculada”, donde se ubica la básica secundaria y media. La institución atiende una población de cerca de dos mil estudiantes en sus siete sedes. Su planta de personal está conformada por seis directivos, en cabeza de la rectora Ana Milena García Gómez, cincuenta y ocho maestros, cuatro vigilantes, tres funcionarios de servicios generales y tres administrativos. Atiende población de todos los barrios, zonas rurales y estratos sociales del municipio de Caicedonia Valle. Al ser una institución educativa para la formación de maestros

de preescolar y básica primaria, la pedagogía es el área fundante que moviliza todo el currículo, y su horizonte institucional está orientado hacia la innovación en las prácticas pedagógicas e investigativas que dinamicen la pedagogía, la ciencia y la cultura.

Los maestros que conforman la planta de personal docente de la institución educativa, disponen de una buena preparación académica a nivel posgradual, se nota de parte de algunos de ellos interés constante en la actualización docente, en especial en las áreas de inglés y de TIC para responder a las necesidades de los estudiantes y del contexto, como también se encuentran otros que siguen orientando sus clases desde metodologías tradicionales y poco les interesa ya actualizarse. También es importante destacar el sentido de pertenencia y compromiso hacia la institución de la gran mayoría de los docentes.

Ahora, algunos contextos familiares en los cuales los estudiantes están inmersos son de tipo disfuncional, lo que tiene como consecuencia un escaso acompañamiento en los procesos académicos, problemáticas más graves como el consumo de sustancias psicoactivas y la delincuencia juvenil desde edad temprana, esto como resultado del insuficiente control por parte de los entes administrativos y judiciales, lo que ha incrementado los problemas de convivencia escolar.

Como consecuencia de estas problemáticas se evidencia un bajo nivel académico en los resultados de pruebas tanto internas como externas. No obstante, el problema no solo radica en la actitud del estudiante sobre el proceso de aprendizaje, sino frente a las prácticas de enseñanza que resultan poco interesantes, monótonas y que no tienen ningún sentido para ellos.

Es por esto, que el presente proyecto aborda un problema de investigación concreto desde lo pedagógico, al observar que las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en los niños de grado primero siguen siendo demasiado tradicionales, por cuanto se evidencia una enseñanza fragmentada utilizando el método silábico; el proyecto se llevó a cabo de manera específica en los grados primeros en dos de las sedes de básica primaria, llamadas Santa Isabel y Anexa María Inmaculada, los cuales aunque comparten características similares tienen aspectos que los diferencian, por ello se presentan a continuación.

- **Sede Santa Isabel y sus participantes**

La Sede Santa Isabel se encuentra ubicada en el barrio Fundadores, en la carrera 17 con calle 18, atiende el nivel de educación preescolar hasta el grado quinto, un aula por cada grado, la edad de la población estudiantil oscila entre los cinco y los trece años, en la actualidad alberga 183 estudiantes que son atendidos por seis maestros, atiende población urbana y rural.

La población estudiantil del grado primero cuenta con 24 niñas y 14 niños para un total de 38 estudiantes, quienes oscilan en edades de cinco y seis años, su estrato socio-económico es medio-bajo; la mayoría de sus acudientes trabajan en oficios varios y muy pocos son los que tienen un trabajo estable.

Los tipos de familias que se encuentran en esta población son en su mayoría disfuncionales, es decir, es difícil encontrar la familia nuclear compuesta por padre y madre, la mayoría de los niños son criados por los abuelos u otro miembro de la familia.

Durante el año 2015 se observó un alto índice de reprobación en el grado primero, una de las razones es que los niños pueden sentirse frustrados al no alcanzar el objetivo que la mayoría de

sus compañeros si logran: aprender a leer y escribir. Sumado a esto, una dificultad para el ejercicio de la lectura es el hecho de que la sede no cuente con una biblioteca dotada de literatura infantil acorde a la edad y nivel de los niños.

- **Sede Anexa María Inmaculada y sus participantes**

La Sede Anexa se encuentra ubicada en el barrio El Surco, atiende los niveles de educación preescolar hasta el grado quinto, la población estudiantil oscila entre los cinco y los quince años de edad, alberga aproximadamente 400 estudiantes que son atendidos por doce docentes, atiende población urbana, rural y en situación de desplazamiento.

En la Sede hay dos grados primeros, este proyecto se realizó en el grado 1-02. Dicho grado cuenta con 36 estudiantes, 18 niños y 18 niñas, cuyas edades oscilan entre los cinco y los ocho años de edad, un estudiante invidente y otro con características educativas especiales que no ha sido diagnosticado.

Los estudiantes pertenecen a un nivel socio-económico medio-bajo y se ubican en los estratos sociales del 1 al 3, la mayoría de las familias de los niños son de tipo disfuncional, muchos de ellos son criados por diferentes miembros de la familia en especial los abuelos, éstas encuentran el sustento en oficios varios, un porcentaje muy mínimo, dos de 36 padres, se encuentra estudiando en la universidad y otros son profesionales en áreas como Contaduría, Administración de Empresas o Licenciatura en Literatura, ofrecidas en la Universidad del Valle, ubicada en el municipio.

El año anterior se evidenció en la sede una alta tasa de reprobación del grado primero, ello debido a que los estudiantes no adquirían el proceso de la lectura. En este año, se alcanza a

vislumbrar que a los niños se les dificulta llevar un hilo conductor en sus narraciones; al proponer historias a base de secuencias de imágenes no mantienen orden en el suceso de ocurrencia de los hechos, no manejan la temporalidad en sus relatos y su capacidad de sintetizar lo que imaginan en una narración es poca.

Es en este rompimiento donde el proyecto pretende cambiar la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura al hacer de ella una práctica amena, que le permita al estudiante descubrir por sus propios medios la necesidad de adquirir el hábito, y la estrecha relación que tiene esta práctica en su entorno y para su vida. Es muy importante la implementación de este proyecto ya que permitirá a la institución el inicio de un proceso de re significación y mejoramiento de las prácticas en torno a la lectura y la escritura.

### **1.1 Descripción y formulación del problema**

Es importante analizar a nivel del departamento del Valle del Cauca, cuáles son las problemáticas actuales más relevantes en cuanto a la educación. Según el secretario de educación del departamento, Mario Germán Fernández de Soto (2016), las principales problemáticas de la educación vallecaucana son:

En primer lugar, carencia de recursos para la Educación Inicial.

En segundo lugar, la deserción escolar, donde los jóvenes al terminar el noveno grado de bachillerado buscan vincularse laboralmente, podríamos decir que aproximadamente hay veinte mil estudiantes anualmente en esta deserción educativa.

En tercer lugar, el acceso a la educación técnica, tecnológica y profesional, se requiere un plan especial para ofertar mayores cupos a partir de la educación formar para el trabajo y las instituciones superiores. (Redacción Cali, 2016)

Sumado a dichas problemáticas, se observa que el comportamiento en las pruebas saber en el grado 3° para el departamento del Valle del Cauca ha ido presentando mejoras que aún son mínimas con respecto al promedio nacional, porque si bien, son menos los estudiantes que se encuentran en el nivel de desempeño insuficiente, también lo son los que se hallan en el nivel avanzado, satisfactorio y mínimo, se puede notar una tendencia muy similar a la nacional, como lo muestra el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES- (2016):

La comparación de porcentajes según niveles de desempeño en la entidad territorial certificada y el país en lenguaje, tercer grado, evidencia que en 2015 la entidad territorial certificada Valle del Cauca, se encuentra por debajo del promedio nacional en los niveles de desempeño insuficiente y avanzado, encontrándose que en los niveles mínimo y satisfactorio se encuentra dos (2) puntos porcentuales por encima del promedio nacional (p.12).

De acuerdo con esta información y al revisar los niveles de desempeño en la prueba de lenguaje, se puede concluir que los estudiantes están fallando en la comprensión global de los textos, la deducción e inferencia de información a partir de lo dado y la comparación de los

mismos según su contenido y propósito comunicativo. Esta información es importante para saber qué aspectos se deben profundizar en el trabajo de aula en lenguaje.

Así mismo, es interesante analizar cómo las problemáticas que se presentan a nivel educativo en el departamento intervienen la vida escolar propiamente, por ello se hace necesario revisar los principales factores de incidencia que afectan las prácticas de aula en la institución educativa, donde se realiza el proyecto de intervención y específicamente en Las Sedes Anexa María Inmaculada y Santa Isabel, al ubicarse en la zona urbana del municipio de Caicedonia, atienden población de todos los estratos socio-económicos tanto de barrios como de algunas veredas cercanas al casco urbano del municipio. Entre las principales problemáticas que se presentan se encuentran el alto consumo de sustancias psicoactivas, el incremento de la delincuencia común, las problemáticas derivadas de familias disfuncionales como falta de apoyo y acompañamiento respecto al aprendizaje desde el hogar, violencia intrafamiliar reflejada en conductas agresivas y falta de tolerancia que muestran los niños en el aula, vocabulario inadecuado y ausencia de normas en el hogar; todo lo anterior adquiere relevancia en el proceso educativo de los estudiantes del grado primero.

Al realizar el diagnóstico inicial con los padres de familia se pudo constatar que muchos de ellos tienen bajos niveles de escolaridad, muy pocos son profesionales o se encuentran en estos procesos de formación; respecto a las ocupaciones se pudo establecer que, se desempeñan en labores agrícolas, como empleadas domésticas o en empresas del municipio como agentes de ventas o en servicios generales, también un número importante de madres son amas de casa (Ver Anexo 5), otro factor a tener en cuenta son las largas jornadas laborales, en especial de los padres que trabajan y estudian. Dichas características implican que en la cultura de las familias de los

estudiantes las prácticas de lectura y escritura son escasas o ausentes, pues el tiempo que se tiene para el acompañamiento escolar de los hijos es más reducido y en su lugar muchas veces se dedica a actividades de ocio como ver televisión o en el uso de las redes sociales.

De igual manera, se analizaron las prácticas docentes bajo las cuales se sigue guiando la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero de la institución educativa, se puede decir que éstas en su mayoría continúan siendo orientadas bajo el enfoque de la escuela tradicional, en el cual poco se tiene en cuenta los intereses del niño, sus formas de aprendizaje y la relación con su diario vivir; lo que implica que asuman el aprendizaje de la lectura y la escritura como una tarea escolar, no interiorizándolo ni relacionando su práctica con la vida cotidiana; esta forma de aprender a leer y escribir no genera interés y motivación, ni permite que se formen actos de lectura y escritura autónomos, no posibilita la exploración de su fantasía e imaginación, ni es una forma de acercamiento con las personas que rodean su vida diaria, aspectos necesarios en la construcción de significado y afectividad de los procesos de formación de hábitos lectores y escritores.

Aquí, también es importante aclarar que aunque existen programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) dirigidos hacia la cualificación docente tales como “Becas para la excelencia docente” y el P.T.A. (Programa todos a Aprender) y otros que se ofrecen de manera aislada, se requiere una articulación de los mismos, una continuidad tanto en temáticas como en tiempo, y que no sólo se orienten a pruebas, lo que permita fortalecer a los docentes y se pueda dar un mejoramiento respecto a metodologías y estrategias innovadoras y llamativas en las prácticas de aula.



Por último, como parte de la fase diagnóstica se indagó por los procesos iniciales que tenían los niños del grado primero al comienzo de la intervención, donde se pudieron detectar diversas dificultades en los ámbitos del lenguaje, apoyándose en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje se pudo identificar:

En cuanto a los procesos de la oralidad y la escucha, los niños tenían un período muy corto de escucha y atención a las explicaciones de la maestra, por ello les costaba mucho seguir instrucciones dadas; manifestaron problemas al momento de hacer narraciones orales cortas sobre los sucesos de su vida cotidiana, confundiendo el orden y la temporalidad en que suceden, no tenían claridad en expresar las ideas que involucran emociones y requerían de un tercero que interpretara la situación comunicativa. La mayoría de los niños presentaba un vocabulario muy “escaso” para expresarse, lo que denota una escasa cultura lectora en el hogar; solo unos cuantos niños manejaba términos más amplios en sus relatos, la mayoría de los niños se expresaba en un tono de voz muy alto como para hacerse escuchar de los demás.

En cuanto a los procesos de la lectura, los niños leían con facilidad textos gráficos que presentaban información conocida para ellos e iniciaron el reconocimiento de las consonantes de manera fácil, lo que evidencia que traían buenas bases del nivel preescolar, pero en otros se empezó a ver rezago al no contar con esas bases ni con apoyo familiar. Presentaron dificultad en hacer lectura cuando se presenta una secuencia de imágenes donde debían reconstruirla y darle significado mediante su reconstrucción oral.

De igual manera, en los procesos de escritura, algunos niños iniciaron con problemas en el reconocimiento de la lateralidad, en la escritura de vocales, consonantes y de su nombre y no manejaban la ubicación en el papel a la hora de hacer producción escrita. Aclarándose que

aunque son falencias normales que se encuentran en el grado primero, por la diversidad en los ritmos de aprendizaje de los niños y por la diversidad en los procesos iniciales de formación en el preescolar, son relevantes y sirven de punto de partida para iniciar la acción docente.

Con base en lo anterior, se concluye como se hace cada vez más necesario el abordaje de la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero, desde una concepción que indague por los intereses, las formas de aprendizaje y las situaciones más cercanas a la vida del niño; contemplando además del enfoque lingüístico, el enfoque pragmático del lenguaje, haciendo que no solo importe la decodificación y el uso correcto de los signos lingüísticos sino también las situaciones comunicativas en que el niño haga uso del lenguaje, es decir, que se pueda formar la competencia comunicativa como lo propone Dell Hymes (1972), “al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (p. 52).

Es por eso, que nuestra pregunta problema es: ¿Cuáles vivencias y situaciones cotidianas como estrategia pedagógica favorecerían la adquisición de la lectura y la escritura en los niños del grado primero de las Sedes Santa Isabel y Anexa de la Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada?

## **1.2 Justificación**

El presente proyecto de intervención surge ante la necesidad de fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños de grado primero de las Sedes Santa Isabel y Anexa de la Institución Educativa Normal superior María Inmaculada del municipio de Caicedonia, al

observar una problemática generalizada en los estudiantes en cuanto al desarrollo de la lectura y la escritura en cada uno de los niveles de la educación formal.

Es indispensable entonces comenzar por decir que a nivel institucional la mayor dificultad académica, tal como lo muestran los resultados de las pruebas externas: tanto Saber, como ICFES, es el bajo desempeño que tienen los estudiantes en aspectos relacionados con la lectura y la escritura, lo cual podría ser el resultado de prácticas de enseñanza que no están siendo bien asimiladas por los niños.

Es así como en el año 2016 la prueba saber de lenguaje de tercer grado arrojó como resultado nivel alto en el componente semántico, mientras que los componentes sintáctico y pragmático del lenguaje se encontraron en un nivel mínimo (ICFES, 2016). De acuerdo con esta información se puede deducir que los estudiantes no están comprendiendo el uso y conformación de las palabras, coherencia y cohesión de oraciones, entre otros aspectos. Igualmente, pareciese que no logran relacionar el lenguaje con el contexto, es decir, no logran interpretar la situación según la intencionalidad comunicativa.

Al realizar el diagnóstico inicial del grado primero con los padres de familia, se pudo evidenciar que aspectos tales como carencia de estudio, largas jornadas laborales, prácticas de lectura y escritura escasas del entorno familiar del niño entre otras, pueden incidir en su bajo rendimiento y aprendizaje.

Otro aspecto analizado fueron las prácticas actuales de enseñanza en la institución, en las cuales se vislumbraron enfoques desde la pedagogía tradicional, en la que muchas veces no se tiene en cuenta los intereses y necesidades del niño, quien no encuentra relación entre lo que aprende en la escuela con lo que encuentra en su entorno.

Así mismo, se indagó por los procesos iniciales en lectura y escritura que tenían los niños del grado primero, encontrando que a nivel de “lectura”, basados en los procesos de oralidad y escucha, los niños presentaban errores en cuanto a relaciones de temporalidad, orden y ocurrencia de los hechos, y al narrar una historia su vocabulario era muy limitado. En cuanto a la escritura, muchos niños no reconocían las vocales, ni su forma, ni el sonido de las mismas.

Dicho lo anterior, este proyecto es importante porque:

Transformó la enseñanza de la lectura y la escritura al proponer estrategias desde las vivencias cotidianas, con personas y situaciones significativas para el estudiante. Aquí es importante mencionar, que este proceso permitió re significar la práctica pedagógica al proponer nuevas maneras de iniciación a estas dos habilidades básicas del lenguaje.

Permitió fortalecer el campo pragmático del lenguaje, el cual estaba relegado pues siempre la enseñanza se había enfocado desde los campos sintáctico y semántico lo que hacía de estas habilidades del lenguaje un proceso monótono, aburrido y frustrante para quienes no lograban alcanzar los objetivos.

Posibilitó un aprendizaje significativo al lograr que los niños comprendieran el valor del lenguaje en su vida, abordando siempre su enseñanza desde sus intereses y motivaciones en cada actividad realizada.

### 1.3 Antecedentes

El presente apartado da cuenta de las diferentes investigaciones que se han abordado tanto a nivel nacional como internacional en la educación inicial y en el primer grado de escolaridad, luego de haber indagado en las bases de datos tales como Dialnet, Unirioja, Science, Scielo, Ebsco, Redalyc, Biblioteca virtual Universidad del Valle, entre otras. Las siguientes investigaciones apuntan a una sola tendencia que es la práctica social como adquisición de la lectura que se aplica a través de diferentes estrategias, pero que guardan estrecha relación entre sí.

Se encontró que es relevante la intencionalidad de estructurar un proceso de adquisición de la lectura y la escritura través de las vivencias cotidianas, experiencias reales a las que se enfrentan en el diario vivir los niños, y el contexto socio cultural en que se desenvuelven. En conclusión, todas las investigaciones consideran la lectura y la escritura como procesos de atribución de significado en el que intervienen el lector, el texto y el contexto como una práctica social que supone el manejo progresivo de los quehaceres del lector mientras se va adentrando en el mundo letrado. En esos quehaceres se sitúan las estrategias de lectura y escritura, las cuales promueven su adquisición y fomentan el gusto por las mismas. De igual manera, coinciden en emplear técnicas de investigación como la observación participante, la entrevista, el estudio de caso, estudios pre y post test, siendo un gran insumo en la consolidación de la presente propuesta de intervención. Lo diferenciador de esta investigación serán las estrategias didácticas propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura que permitan formar el hábito lector en los niños.

Ahora, a nivel local no se encontraron investigaciones que tomaran el tema de referencia, como si se pudieron encontrar a nivel nacional e internacional, a continuación se presentan de manera breve.

### **1.3.1 Antecedentes nacionales**

En Colombia, una de las investigaciones realizadas en lo referente a la enseñanza de la lectura y la escritura desde la práctica social se suscita en la utilidad del cuaderno de notas como herramienta de construcción para la producción escrita (una nota a los papás, una tarjeta de invitación, un afiche de un evento), según funciones e intenciones reales de comunicación que se ejercitaron a través de prácticas cotidianas que tienen sentido para los niños (Rodríguez, 2011). Otras investigaciones como la denominada “Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente apropiadas” (Flórez y Medina, 2011), demuestran como a través de la práctica social los niños adquieren herramientas para el desarrollo de la lectoescritura: la lectura compartida, ambientes impresos en el aula y las prácticas de conciencia fonológica que desarrollan las habilidades de escritura y lectura de una manera no tradicional.

En la ciudad de Bogotá, se realizó la investigación titulada: “Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria” (Parrado y Flórez, 2010), hace referencia a que, en la práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, es constante la multiplicidad de cuestionamientos acerca de las metodologías y didácticas que permiten a los niños apropiarse de la lectura de manera significativa. En este proceso, el docente juega un papel importante al brindar las herramientas para motivar a los niños y niñas ya que cuando no se presenta de manera agradable, los niños

terminan por desmotivarse. Por esto, se señala en esta investigación que el desarrollo de la lectura como fuente de conocimiento y acceso a la cultura es un tema de interés nacional, contemplado en las políticas de educación con especial relevancia con el fin de aportar a los procesos en la educación formal en la escuela.

Siguiendo la tendencia aquí propuesta para la adquisición de la lectura se encontró como herramienta la lectura de imágenes, utilizando el comic como estrategia (Chacón, 2015). La lectura cobra sentido en contextos reales del niño, ya que favorece la construcción de sentido de lo que se lee y posibilita la producción escrita en el contexto escolar, es una práctica cotidiana con la que los niños interactúan mucho antes de la escolaridad y permite el entendimiento de que la lectura es una herramienta importante para actuar sobre su propia realidad.

A nivel del territorio colombiano y como política nacional, se puso en marcha el plan nacional de lectura y escritura PNLE (MEN, 2013) a partir de la necesidad y la importancia de que los niños consoliden sus procesos en estas dos habilidades del lenguaje. Tiene como propósito la accesibilidad a espacios y materiales en pro de fortalecer estas competencias comunicativas, por medio de textos de la colección semilla, para que los niños tengan la oportunidad de leer, compartir y disfrutar con sus compañeros, en ambientes favorables como la biblioteca de la institución.

Además de ello, el PNLE busca incentivar la creatividad consolidando la cultura escrita a través del concurso nacional del cuento; el proyecto territorios narrados, que vincula las comunidades étnicas para contribuir con la revitalización lingüística de sus comunidades; y por último, la Serie Editorial Rio de Letras conformado por tres líneas editoriales: Libros Maestros, Manuales y Cartillas Y Territorios Narrados, busca producir publicaciones para que los maestros

y en general, los mediadores de lectura, cuenten con materiales de lectura que apoyen su quehacer. (MEN, 2013)

### **1.3.2 Antecedentes internacionales**

En esta misma línea se encontró una investigación en la Ciudad de México donde se utilizaron diferentes estrategias como el teatro, diálogos grupales, entre otros, que favorecieran la adquisición de la lectoescritura basados en prácticas sociales y no en técnicas convencionales de lectura y escritura (Domínguez, Castañeda, Mota y Zepeta, 2012).

Otra estrategia que puede contribuir para la adquisición de la lectura se puede encontrar en una investigación realizada en el Perú, Ciudad de Cuzco, en la cual se tienen en cuenta la experiencia que los niños traen de su contexto y se toma como referencia para la producción de un coescrito y un dibujo sobre los animales más queridos por los niños, esta práctica favorece el desarrollo de la oralidad, el disfrute en la elaboración del texto y promueve la creación de sus propios escritos (Chuquimamani, y Alosilla, 2008).

Algunas prácticas sociales como entrevistar a un periodista, una carta a un periódico local, una carta a los reyes magos, reescritura de un cuento infantil, entre otros, son estrategias que posibilitan el acercamiento en edades muy tempranas al proceso de lectura y escritura, esto lo demuestra una investigación realizada por Menéndez, Sobrino, Benítez e Hinojosa (2012), en la cual se establecen relaciones entre las prácticas de lectura y escritura organizadas en distintos contextos; otras investigaciones como la realizada en Argentina, ponen en consideración el uso del vocabulario y la conciencia fonológica (Porta, 2014). Demuestran que se pueden focalizar las



dificultades en el proceso de adquisición de la lectura. Ambas prácticas permiten monitorear el nivel de respuesta de los niños facilitando su aprendizaje y evitando el fracaso escolar.

En el mismo orden de ideas, se utilizó como estrategia para la adquisición de la lectura, el uso de recetas de cocina y un instructivo de construcción de objetos (Bottero, Palma, Pelizza, Rosales, 2012). Experiencias que los niños ven en su entorno y que potencializan el acercamiento a la lectura a través de prácticas que no son ajenas a ellos, dichas vivencias permiten activar estrategias de lectura para anticipar el significado de las palabras escritas.

## **2 Referente conceptual**

En este apartado se abordan las categorías conceptuales, que dan fundamento teórico al trabajo realizado. Dichas categorías son: la enseñanza de la lectura y la escritura desde las orientaciones del MEN y el enfoque pragmático del lenguaje; Los aportes desde la pedagogía y la didáctica.

### **2.1 Enseñanza de la lectura y la escritura desde las orientaciones del MEN y el enfoque pragmático del lenguaje**

La enseñanza de la lectura y la escritura se contempla en la Ley General de la Educación, ley 115 de 1994, en su artículo 21, como uno de los objetivos específicos en la educación básica primaria

“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” (Ley general de educación, 1994, p. 20).

De acuerdo a lo anterior, la escuela debe brindar las herramientas necesarias para que el niño asimile, desarrolle y sea capaz de poner en juego las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar para ser parte de una cultura y relacionarse con el mundo. Es a través de la pedagogía, que el maestro orienta estos procesos de formación, enriqueciendo su quehacer con las teorías propuestas a través de la historia, en palabras del MEN, la pedagogía se refiere a:

El saber propio de las maestras y los maestros, ese saber que les permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. Ese saber que se nutre de la historia que nos da a conocer propuestas que los pedagogos han desarrollado a lo largo de los siglos, pero que también se construye diariamente en la relación personal o colegiada sobre lo que acontece en el trabajo con alumnos y colegas (MEN (s.f), párr. 1).

Este proyecto de investigación asume la pedagogía desde una visión crítica, entendiendo por esto el ejercicio pedagógico que permite al maestro establecer una relación de aprendizaje mutuo, en la que tanto estudiante como maestro aprenden desde el diálogo, el elemento central que se opone al autoritarismo aún presente en la escuela, y que desdibuja la idea de un educador que lo sabe todo y un estudiante que solo aprende lo que el maestro le enseña. (Paulo Freire citado por: Ocampo, 2008). (Se amplía en el apartado: desde la pedagogía).

Por otro lado, el papel del maestro como orientador de procesos en la enseñanza de la lectura y a escritura, debe tener en cuenta las cuatro competencias básicas que el MEN y el ICFES proponen desarrollar en el sistema escolar colombiano, estas son:

- **Competencia comunicativa:** Capacidad que tiene un hablante-escritor para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes.
- **Competencia interpretativa:** Se funda en la reconstrucción global y local de un texto o gráfico.
- **Competencia argumentativa:** Tiene como fin dar razón de una afirmación y se expresa en el porqué de una preposición.
- **Competencia propositiva:** Implica la generación de hipótesis, la resolución de problemas, la propuesta de alternativas de soluciones a conflictos sociales o a un hecho o confrontaciones presentadas en un texto. (Sánchez Lozano, Competencia lingüística, p.52).

Se hace necesario abordar el término competencia, para entender los planteamientos anteriormente descritos. Dicho término se abordó desde la Lingüística, por Noam Chomsky (1957), quien la definió como “la capacidad con que cuenta un hablante-oyente ideal para producir enunciados y frases coherentes” (p. 46).

De manera posterior y superando el concepto instrumental de competencia planteado por Chomsky, se analizó que el uso del lenguaje va más allá del dominio lingüístico, que adquiere sentido y significado según las necesidades y situaciones reales de su uso. Se plantea entonces una visión más pragmática del término competencia, así Dell Hymes (1972) propone el concepto de competencia comunicativa, como “el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (p.52). Desde esa perspectiva, el enfoque

pragmático del lenguaje permite que los hablantes puedan contextualizar oraciones en una situación determinada, el uso del lenguaje, relaciona tanto los contextos, como las reglas lingüísticas y sociales, lo que significa que no puede ser posible que en la actualidad la escuela siga conservando la idea de una comunidad lingüística homogénea, tal como lo planteó Chomsky(1965), o que aún se siga pensando que la función del habla se limita en nombrar de manera adecuada lo que el niño observa en su entorno.

Consecuente a ello, este enfoque permite pensar la comunidad lingüística, como una comunidad heterogénea, con competencias diferenciales, factores socio-culturales particulares, en los cuales los juicios y las habilidades de los usuarios de una lengua permiten la aplicabilidad de las reglas lingüísticas en determinados contextos. Dell Hymes (1972) afirma:

Los estudios comparativos del lenguaje muestran que la naturaleza y evolución de la habilidad lingüística varían de acuerdo con las culturas; y aun lo que debe contar como la misma lengua, o variedad, y a la cual se debe relacionar la noción de competencia, depende en parte de factores sociales (p.22).

Aprender a leer y escribir bajo esta perspectiva, permite ligar la experiencia del contexto del niño a sus necesidades y a la cotidianidad en la que pone en acción el lenguaje. Es preciso y oportuno poner en marcha dicho enfoque puesto que como se dijo anteriormente, la enseñanza de estas dos habilidades del lenguaje sigue marcada en una visión preocupada por un lenguaje gramaticalmente correcto, dejando de lado actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, tal como lo cita Dell Hymes (1967):

Una de las características principales de la lingüística moderna ha sido la de considerar la estructura en sí misma, como el fin primario y por consiguiente tiende a menospreciar el uso, sin renunciar a ninguna de las pretensiones en lo que concierne a la significación (p.19).

De acuerdo con lo anterior, la adquisición de la lectura y la escritura en los niños debe trascender el plano instrumental o meramente gramatical, para abordarse desde una visión pragmática, donde el ejercicio de la comunicación tome sentido y significado en situaciones reales de comunicación, teniendo en cuenta que los factores no cognoscitivos es decir, los valores, las actitudes y las motivaciones son determinantes en la competencia para el uso del lenguaje en el contexto, en este orden de ideas entendemos una escuela que no desligue los factores cognoscitivos de los afectivos.

De esta manera, no es suficiente con que conozca las reglas gramaticales, si no sabe cómo, cuándo, con qué o quién usarlas. En otras palabras, si no cuenta con las competencias comunicativas necesarias para hacer uso de la lengua en un contexto real de comunicación.

Hymes (1964) dice

“La competencia para el uso puede emparejarse en los mismos términos que la adquisición de la gramática: en la matriz social dentro de la cual el niño aprende un sistema gramatical adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos” (p.27).

Así entonces, el lenguaje adquiere un valor social, pues se comprende desde la interacción con el otro, tal como lo contemplan los Estándares Básicos de Competencias, MEN (2006):

Por tanto, son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas (p. 20).

En ese sentido, el MEN le apuesta a la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros y con ello dinamizar los procesos de lectura y escritura que se dan durante toda la vida escolar, y que debe tener como prioridad, en sus niveles iniciales, el fortalecimiento de la competencia comunicativa a nivel oral para luego fortalecer el leer y escribir desde la autonomía. Para esto, el MEN a través de los estándares básicos de competencias ha diseñado tres campos que suponen la formación del lenguaje:

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.
2. **Una pedagogía de la literatura** que busca hacer del estudiante un lector activo que sea capaz de argumentar y tener una apropiación creativa y crítica del lenguaje.
3. **Una pedagogía de otros sistemas simbólicos** a partir de los sistemas no verbales (gestualidad, comics, cine, video etc.) (Estándares básicos de competencias, 2006).

Dentro de los tres campos de formación del lenguaje y para el desarrollo de la competencia comunicativa, se contemplan las siguientes subcompetencias:

Tabla 1. *Subcompetencias para el desarrollo de la competencia comunicativa.*

| SUBCOMPETENCIAS   | Que consiste en...  |
|-------------------|---|
| <b>Sintáctica</b> | Destreza para manejar la oración simple:<br>concordancia, género, número, clasificación |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | de las palabras dentro de la oración, sintagma nominal y verbal, entre otros.  |
| <b>Semántica</b>                   | La introducción de idiolectos y lenguajes especializados para enriquecer el léxico.  |
| <b>Textual</b>                     | Reconocimiento de diferentes tipos de textos: Diferenciar entre informar, dar instrucciones, argumentar o narrar.                        |
| <b>Enciclopédica</b>               | Adquisición de conocimientos generales: lectura de periódico en el aula, libros de interés general, análisis de noticieros, entre otros. |
| <b>Pragmática o Socio-cultural</b> | Ser expresivos, describir lo que sienten, denominar la realidad, proponer soluciones a problemas intra-aula.                             |
| <b>Ortográfica</b>                 | Enseñar el uso de las tildes, las reglas de las grafías de difícil uso y los signos de puntuación.                                       |
| <b>Oral y discursiva</b>           | Formar y fortalecer habilidades tanto de expresión oral como discursivas o argumentales.   |
| <b>Literaria</b>                   | Sensibilizar y estimular a los estudiantes hacia el gusto por la lectura.  |

Fuente: Elaboración propia con base en los Estándares Curriculares del Lenguaje. Junio de 2017

Como es de notar, resulta preponderante promover el desarrollo de las competencias básicas (de la comunicativa en particular), y de las sub-competencias anteriormente mencionadas, para que el estudiante sea capaz de producir textos funcionales: cartas, informes y relatos que les permitan situarse como constructores de realidades y sujetos capaces de comunicarse asertivamente.

Este proyecto de investigación pretende darle un direccionamiento hacia el sentido y el significado que los niños le otorgan al proceso de leer y escribir, además de consolidar en el grado de primero de primaria, dichas habilidades. En definitiva, el papel de la escuela es fundamental porque es el espacio donde se tejen las relaciones sociales; en ella el maestro, como mediador, es quien propicia las estrategias o métodos a utilizar para que la enseñanza del lenguaje sea exitosa. Los estándares de competencias son una ruta que éste debe seguir para analizar los conocimientos que los estudiantes van adquiriendo durante su paso por la escolaridad, que se visualizan en las habilidades adquiridas para poner en juego la apropiación de los conocimientos.

## **2.2 Aportes desde la pedagogía**

Este componente aborda el desarrollo teórico que fundamenta la categoría situaciones y vivencias cotidianas desde el enfoque pragmático, teniendo en cuenta por una parte, el aporte significativo que hace Paulo Freire a la práctica de una pedagogía crítica y por otra, el constructivismo orientado por Vigotsky.



Este último autor, afirma que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto socio histórico-cultural para el desarrollo potencial del individuo y el crecimiento de la cultura humana. Es así como, el uso del lenguaje adquiere sentido en la medida en que esté en función de los otros y al mismo tiempo le permitan al sujeto tener un dominio sobre su propia conducta. Al respecto Vigotsky (1930)

(...) Aquellos signos que nos parecen haber jugado tan importante papel en la historia del desarrollo cultural del hombre (como muestra la historia de su evolución) son en origen medios de comunicación, medios de influencia en los demás. Todo signo si tomamos su origen real, es un medio de comunicación y podríamos decirlo más ampliamente, un medio de conexión de ciertas funciones psíquicas de carácter social (...) (p.78).

Al ser el lenguaje un instrumento mediador para entender los entornos sociales, se comprende que el contexto social y familiar son factores determinantes para la adquisición del lenguaje, que pueden estar mediados por personas adultas, quienes inducen al niño en la transformación de símbolos en objetos lingüísticos, que permiten conectar a los niños con la escritura y la lectura con su vida, al igual que con el mundo al cual pertenece. Al respecto Vigotsky (1979), afirma: “Los procesos psicológicos superiores, que son los procesos específicamente humanos, tienen su origen en la vida social, es decir, se constituyen a partir de la mediación y la internalización de prácticas sociales y de instrumentos psicológicos creados culturalmente” (p. 40).

En esta misma dirección, es importante decir que el ambiente en el que se encuentre será un factor determinante para la adquisición del proceso de escritura y de lectura. El niño aprende en la casa, en el barrio, en la escuela, aprende en todos los lugares donde exista comunicación con el otro, por ello si los factores que se presentan en su cotidianidad son ricos en prácticas entorno al

uso y función del lenguaje, estos procesos serán más enriquecedores y no serán un problema al que el niño deba enfrentarse en la formalización del lenguaje escrito.

Asumiendo la postura de Lev Vigotsky, se entiende que la escritura es un instrumento construido socialmente y que se fortalece en situaciones comunicativas y diálogos con el otro que se dan en contextos educativos específicos (Valery, 2000). Así mismo, la lectura no puede ser ajena a dicha concepción, el docente por lo tanto debe ser un mediador entre esta práctica y el niño, donde debe permitir la construcción propia que él haga del conocimiento, pero también debe brindar las herramientas necesarias para aprender y comprender solos, o con la ayuda de otros (lo que Vigotsky llamó zona de desarrollo próximo) en este acto de socialización como lo es la lectura.

Vigotsky plantea que la escritura es una construcción social artificial, cuando se refiere a que el sujeto adquiere el habla con naturalidad, al estar inmerso en un rol social. Esto quiere decir que la escritura se adquiere como dominio de una práctica cultural en la cual se requiere un trabajo de pensamiento consciente y analítico ya que el lenguaje escrito requiere un nivel de abstracción y de simbolización los cuales son reemplazados por símbolos alfabéticos.

Al afirmar que la adquisición de la lectura y la escritura se dan por mediación e internalización, estamos diciendo que el contexto sociocultural permea si no son todas, la gran mayoría de las acciones educativas que se proponen en el aula, que a su vez este contexto influye en la aprehensión del conocimiento mediante la interacción dentro del entorno social del niño.

Así, se puede decir que el constructivismo, desde la visión de Vigotsky puede complementarse con el enfoque pragmático del lenguaje en cuanto este tiene en cuenta el uso del lenguaje y el constructivismo propone que ese uso se dé en la interacción social.

El presente trabajo asume una postura crítica frente al proceso de enseñanza de la lectura y la escritura bajo la pedagogía de Paulo Freire (1992), como ejercicio de formación continuo e integral, se asume la postura que leer y escribir, va más allá del aprendizaje técnico porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está inmerso el niño, pues el educador tiene en sus manos una responsabilidad social en el aula, desde donde está contribuyendo a la liberación o a la domesticación de los seres humanos, ya que inevitablemente se es transmisor de ideologías.

El concebir el aprendizaje de leer y escribir como un acto de liberación, conlleva a que el educando se empodere de estas dos habilidades como un arma política de lucha en un proceso de concientización y ciudadanía. Se sabe que el niño llega a la escuela con unos saberes concebidos desde su propia experiencia, por ello, el acto de enseñar a leer y escribir debe hacerse desde palabras que reflejen la experiencia real y cotidiana, hacerlo desde allí permite hacer una relectura de la realidad para comprender que el contexto es una construcción humana que requiere de una profunda reflexión. Freire (1990) afirma:

Para que aprender a leer y escribir constituya un acto de conocimiento, los educandos deben asumir desde el principio el rol de sujetos creativos. No se trata de memorizar y repetir determinadas sílabas, palabras y frases, sino de reflexionar críticamente sobre el proceso de leer y escribir en sí, y acerca del significado profundo del lenguaje (p.70).

Bajo estos parámetros, no es posible aprender si los saberes no están articulados a las experiencias reales de los niños, por ello es pertinente que el docente tenga la capacidad de conocer el contexto cultural, histórico y lingüístico del cual hacen parte los estudiantes y así crear las condiciones para que la adquisición del lenguaje escrito y la lectura tengan un buen desarrollo.

### **2.3 Aportes desde la didáctica**

Este apartado aborda el desarrollo teórico desde la didáctica; fundamenta la categoría situaciones y vivencias cotidianas desde el enfoque pragmático, a partir de los planteamientos teóricos de Josette Jolibert y Celestine Freinet en relación a cómo crear condiciones facilitadoras del aprendizaje en el aula (Jolibert, 2004) donde se promueva la lectura y la producción de diferentes tipos de textos en situaciones reales de uso.

Las vivencias cotidianas como estrategia de aprendizaje de la lectura y la escritura, permiten hacer de la enseñanza de estas habilidades una práctica activa, en la que la escuela se articula con la cotidianidad del niño, lo cual permite establecer una relación estrecha entre lo que se aprende con el contexto cultural al cual pertenece.

Antes de señalar la importancia de los aportes de los autores anteriormente expuestos, cobra importancia la idea de contextualizar el término didáctica abordada en sus orígenes por Comenio (1657), el cual hablaba sobre “un artificio universal para enseñar todo a todos los hombres”(p.1), de manera posterior, Nérci (1969) la define como:

El estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable (p.82).

Desde esta visión, la didáctica identifica sobre el cómo se enseña, mediante qué y por qué enseñar de cierta manera, para obtener unos fines determinados en el estudiante y un impacto positivo a nivel individual y social.

Conforme a los cambios que se han venido dando en la educación, la concepción de la enseñanza de la lengua escrita también ha ido cambiando, planteando ir más allá de la competencia comunicativa, repensando el sentido y la forma de las prácticas pedagógicas involucradas en su adquisición, mediante estrategias que involucren la adquisición de la lectura desde las vivencias cotidianas, favoreciendo un hábito que les permita a los niños aprender a leer con sentido y significado.

Desde este contexto, es significativa la importancia que tiene los aportes de Josette Jolibert, a la didáctica de la lectura y la producción de textos, Jolibert (2004) plantea cuatro ejes fundamentales:

**El enfoque constructivista del aprendizaje:** Los niños aprenden haciendo, dialogando e interactuando entre sí. Aprenden si se toman en cuenta sus saberes anteriores, sus deseos y sus necesidades presentes. Dicha interacción debe ser favorecida por una pedagogía por proyectos, aquí el maestro es un mediador del aprendizaje.

**El enfoque textual del lenguaje:** Es necesario que los alumnos tanto para leer como para producir se encuentren desde el comienzo con textos auténticos, completos y que saquen su sentido de las situaciones reales de uso, no con frases o palabras sueltas.

**La metacognición:** Se requiere una reflexión del propio aprendiz sobre los aprendizajes que se están construyendo. En el aula se debe facilitar la reflexión individual y/o colectiva.

**La evaluación y autoevaluación:** Estas deben ser una actividad continua del proceso de aprendizaje, debe concebirse como una herramienta que permita reactivar el aprendizaje.

Gracias a la evaluación los alumnos ven con mayor claridad lo que ya han aprendido y en qué puntos deben centrar su atención; el profesor por su parte, aprecia dónde debe brindar apoyo.

(Jolibert, 2004, p.8)

Es interesante traer a colación el enfoque constructivista donde acoge planteamientos propuestos por Vigotsky, en el que enfatiza la construcción del conocimiento a través de la interacción, donde el maestro es un mediador en los procesos de aprendizaje sobre las estrategias a implementar para la enseñanza de la lectura y la escritura en situaciones reales de uso del lenguaje, utilizando el trabajo en conjunto para potencializar habilidades y destrezas a través de la ayuda mutua y la cooperación.

En ese mismo orden de ideas encontramos los planteamientos de Celestin Freinet, en cuanto a las vivencias cotidianas como estrategia de aprendizaje de la lectura y la escritura, por cuanto propone una pedagogía activa que no busca solo dar un papel activo al niño, sino en construir una escuela viva que sea la continuación natural de la vida familiar, de la vida en el pueblo, es

decir, una escuela que le permita reconocerse y reconocer a los demás como miembros de un sistema simbólico.

Freinet reacciona contra la escuela separada de la vida, aislada de los hechos sociales y políticos, que condicionan y determinan al ser humano. Plantea que la enseñanza de los niños debe relacionar la escuela con la vida, con su medio social y con los problemas que enfrenta tanto personales como de su entorno.

El niño con sus necesidades, con sus propuestas espontáneas, constituye el núcleo del proceso educativo. Freinet también parte del interés y de las necesidades del niño, por ello propone que los trabajos deben ser tareas útiles, para cultivar el interés y mantenerlo vivo. Para él, la labor del maestro es ayudarlo a avanzar en las actividades que sean de interés para el educando (Chourio y Segundo, 2008, Pág. 50).

La pedagogía de Freinet parte de la búsqueda práctica de la educación popular: interesante, eficiente y humana, donde la praxis se constituye en eje y motor de su desarrollo. Esta praxis se realiza alrededor de una gran cantidad de técnicas, por ejemplo: una serie de juegos-trabajos como elaboración de textos libres, el periódico escolar, la correspondencia interescolar que consistió en la implementación del texto libre, en donde se compartían datos del contexto donde se desenvolvían los estudiantes para intercambiar información con otros niños en determinada región y donde Freinet logra vincular el medio con la comunidad educativa, la visita a otras escuelas, pueblos, preparación de exposiciones, conferencias, fichas de trabajo y documentos sobre diversos temas de interés para los niños.

Lo anteriormente expuesto, permite reflexionar sobre las diferentes estrategias de enseñanza que permiten movilizar el aprendizaje en función de crear ambientes propicios para la producción de conocimiento, que pueden ser el aula y la escuela o espacios donde se vincule la comunidad educativa a las propuestas que emergen dentro del aula, las cuales deben tener como propósito generar interés en el niño.

De esta manera, Freinet busca las estrategias más apropiadas para que el niño sienta la necesidad y la importancia individual y social de lo que hace, ello respalda la idea de concebir la enseñanza de la lectura y la escritura desde actividades que los niños tienen en su cotidianidad y de cómo las habilidades para leer y escribir deben potencializarse a través de sus propias experiencias, tal como lo relata Freinet desde su propio sentir y vivir:

La clase-paseo fue para mí (escribe Freinet) el medio de salvación. En vez de dormitar frente a un texto de lectura, después de la clase de medio día salíamos al campo que bordeaba la aldea... no examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser, no solo objetivamente, sino con toda nuestra naturalidad y sensibilidad (Segundo, 2008, Pág.19).

En concordancia con los planteamientos de Freinet, recogemos el interés propuesto en el uso de estrategias que promuevan la elaboración de las actividades, que desarrollen los saberes de los niños desde situaciones cotidianas, las cuales tienen el valor de despertar el interés y la motivación de los niños para conseguir un aprendizaje significativo.



### **3 Metodología y resultados**

#### **3.1 Tipo de enfoque**

El enfoque empleado en el presente proyecto de investigación es el crítico social, pues centra su interés en la comprensión de la realidad, el cambio y la transformación social. Dicho enfoque como lo plantea Cifuentes (2011):

Cobra sentido en la medida en que busca facilitar la creación de condiciones propicias para el desarrollo humano y social de las y los sujetos involucrados. Ello implica una articulación dialéctica entre reflexión e ilustración. El proceso crítico posibilita que se relacionen los aportes de lo teórico con las exigencias de lo práctico (pág. 33).

Bajo dicho planteamiento la investigación pretendió vincular y lograr la comprensión, tanto de la realidad como del contexto social de los sujetos involucrados, para su análisis y posterior transformación. Se reconoció el papel activo de los estudiantes como sujetos críticos de su realidad, y como agentes comprometidos con acciones concretas tendientes a su mejoramiento.

#### **3.2 Tipo de investigación**

El presente proyecto de investigación se inscribe dentro del tipo de investigación cualitativa, siendo de carácter educativo; con su ejecución se pretendió que los participantes tanto maestros

como estudiantes y padres de familia, fueran agentes activos en la transformación de situaciones propias que involucren las prácticas de aula que se hayan identificado como problemáticas o que requirieran mejoramiento; por ello el método elegido fue la Investigación Acción, la cual para Kemmis (Citado en Rodríguez, et al., 2011), es definida como:

[..] Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 4).

Este autor propone la Investigación Acción como un proceso crítico, auto reflexivo, donde el maestro busca la comprensión y mejoramiento de sus propias prácticas en la situación real donde ocurren, de modo que se mejore por ende las acciones educativas. También, propone que dicho proceso contiene cuatro fases en espiral: planificación, acción, observación y reflexión, que “tienen la finalidad de proporcionar los elementos y directrices para poder realizar un proyecto de investigación. El proceso es flexible y recursivo, que va emergiendo en la medida que se va realizando” (Rodríguez, et al., 2011, p.19). Es precisamente este ciclo el que permite que la investigación a medida que se va realizando se vaya retroalimentando y mejorando.

Por ello, fue pertinente su utilización en el presente proyecto de investigación, al permitir reflexionar y actuar sobre la realidad del aula y la práctica educativa, facilitando que sus hallazgos puedan ser socializados en la comunidad académica, posibilitando un mayor acercamiento con estudiantes y padres de familia, favoreciendo su colaboración y creando un ambiente de cooperación en búsqueda del alcance de objetivos propuestos.

Por último se precisa decir, que es el método de investigación acción y sus fases el que da la denominación de proyecto de investigación al presente trabajo, pues maneja la parte de intervención y la parte de reflexión y análisis de los datos recolectados, aspecto que no se realiza en un proyecto meramente de intervención. Además este método define a los docentes como investigadores a partir de una reflexión sistemática de su propia realidad y práctica educativa.

### **3.3 Fases metodológicas**

A continuación los momentos desarrollados en el proyecto de acuerdo a las fases de la Investigación Acción propuesta por Kemmis (1989):

#### **Fase I: Planificación – diagnóstico**

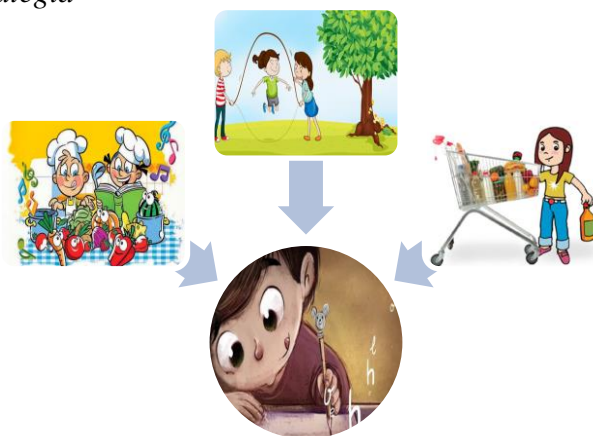
Para el diagnóstico del problema de investigación se realizó un conversatorio y un taller exploratorio (se presenta en la Fase II) con los estudiantes del grado primero, como un ejercicio de recolección y/o análisis de los conocimientos previos de los estudiantes, de sus intereses, expectativas y con el fin de reflexionar y direccionar la intervención a realizar. Durante la ejecución del taller exploratorio se aplicó la técnica de observación participante por parte de las docentes y cuyos registros se hicieron en un diario de campo (DC1, ver Anexo 2), estas técnicas se definen en la Fase IV, donde se abordará el análisis de los datos. De igual manera se realizó un conversatorio con los padres de familia para identificar los aspectos relevantes que tuvieran relación con el acompañamiento en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en sus hijos (ver Anexo 5).

## Fase II: Acción – Intervención

Posterior a la clara identificación del problema de investigación en la fase diagnóstica, en esta fase se realizó la intervención mediante el desarrollo de una estrategia pedagógica denominada “La cotidianidad, una herramienta para la lectura y la escritura”, estrategia iluminada desde el constructivismo y el enfoque pragmático del Lenguaje.

### ESTRATEGIA: “La cotidianidad, una herramienta para la lectura y la escritura”

Imagen 1. *Logo estrategia*



Fuente: Diseñado por Karen Rodríguez y Erika Yopez. Febrero de 2017.

- **Propósitos**
  - Enriquecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en el grado primero mediante la aplicación de situaciones y vivencias cotidianas de los estudiantes.
  - Vincular las vivencias y situaciones cotidianas con las funciones del lenguaje desde el enfoque pragmático del lenguaje.
  - Favorecer la vinculación de los estudiantes con su cultura escrita.

- **Descripción de la estrategia**

Teniendo en cuenta que la aplicación de la estrategia se realizó en el segundo semestre del año lectivo 2016, se llevaron a cabo nueve intervenciones distribuidas en este tiempo. En un primer momento se realizaron actividades diagnósticas; en el momento de aplicación, las acciones tendientes a la ejecución de la propuesta; y en el momento final, las evaluativas, con el fin de ver el posible impacto de la propuesta.

- **Momento inicial**

En este momento se realizaron dos actividades tendientes a identificar el nivel de avance de los niños con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, al igual que el disfrute que encuentran en dichas actividades. Dichas actividades fueron:

- Un conversatorio con algunos niños para identificar su gusto hacia la lectura y la escritura.
- Luego se llevó a cabo un taller exploratorio para identificar el estado actual de la narración oral (coherencia, cohesión, secuencialidad) de los niños.

Tabla 2. *Actividad 1. Preguntas conversatorio*

| <b>Conversatorio inicial</b>   |                  |
|--|------------------|
| <b>Realizado a:</b> Estudiantes de grado primero, sedes Anexa María Inmaculada y Santa Isabel. |                  |
| <b>Número de estudiantes:</b> 18   |                  |
| <b>Categorías</b>  | <b>Preguntas</b> |

|  |  |
|--|--|
| Función e importancia de la lectura        | <p>¿Qué es leer?</p> <p>¿Por qué es importante leer?</p> <p>¿Para qué leen las personas?</p> <p>¿Por qué las personas leen?</p> <p>¿Cómo estás aprendiendo a leer?</p> <p>¿Qué leen los adultos?</p> <p>¿Qué leen los niños?</p>   |
| Contextos letrados                         | <p>¿En qué lugares has visto textos escritos?</p> <p>¿Cuáles son los avisos que más te llaman la atención?</p> <p>¿Qué lees en la escuela?</p> <p>¿Cuáles son los cuentos que te leen en la casa?</p> <p>¿Quién te lee cuentos en la casa?</p> <p>¿En qué lugares puedes leer?</p>             |
| Gusto y experiencias en torno a la lectura | <p>¿Qué tipo de historias te gusta contar?</p> <p>¿Qué te gustaría leer?</p> <p>¿Disfrutas la lectura en la escuela?</p> <p>¿Qué clase de historias te gusta escuchar?</p> <p>¿Con quién disfrutas de la lectura?</p> <p>¿Qué actividades hacen tus familiares en el tiempo libre en casa?</p> |

Fuente: Elaboración propia. Mayo de 2016.

*Tabla 3. Actividad 1. Taller diagnóstico*

|   |
|---|
| <p><b>Tema:</b><br/>Lectura compartida “De repente”</p>   |
| <p><b>Objetivo:</b> Indagar por el estado actual de la narración oral (coherencia y cohesión) de los niños del grado primero.</p>   |
| <p><b>Estándares básicos:</b></p> <p>Factor: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.</p> <p>Estándares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas o cualquier otro texto literario.</li> <li>- Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.</li> <li>- Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.</li> <li>- Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.</li> </ul>  |
| <p><b>Descripción de la actividad:</b></p> <p>Para el desarrollo de la actividad se organizó el aula de clase con los elementos necesarios y se dispusieron mesas de trabajo con seis estudiantes cada una, se les explicó el objetivo y en qué consistía la actividad. Luego, a cada grupo se le entregó un pliego de papel bond y una bolsa con fichas de imágenes en desorden de un cuento y cinta adhesiva.</p> <p>Los estudiantes debían organizar las imágenes de forma que tuviera secuencialidad y formar un cuento de manera oral que respaldara dicha organización. Pegaron las imágenes en el papel bond y le inventaron un título coherente a la narración. Cada grupo expuso ante sus compañeros el cuento que inventaron, luego se hizo un debate sobre la forma, coherencia y sentido de cada narración.</p> |

La docente hizo la presentación de la historia proyectando las imágenes y narrando la historia, para hacer un conversatorio sobre los cuentos elaborados y la historia original. Se escogieron algunos estudiantes que deseaban preparar la dramatización de la historia para presentar a sus compañeros.

Por último, a cada grupo se le entregó un pliego de papel bond para que representara de manera gráfica la parte que más le llamo la atención de la historia y escribieran una frase que le dé sentido a la imagen, se expusieron las creaciones de los estudiantes grupo a grupo, se hicieron conclusiones generales y se expusieron los aprendizajes logrados en el desarrollo de la actividad.

#### **Análisis e interpretación de la actividad**

El inicio de la actividad fue complicado pues los niños aún conservan el egoísmo característico de la edad preescolar. Al entregarles las láminas para que hilaran la historia unos peleaban con los otros tratando de quitarse el paquete, aun no entendían que todos debían colaborar. Algunos niños decidieron no participar porque decían que los otros siempre hacían todo. Hubo mucha intervención de parte de la docente tratando primero de explicar en qué consiste el trabajo en equipo y cuando todo se calmó los niños al fin pudieron comenzar la secuencia de imágenes.

La mayoría de los niños aún tienen mucha dificultad para hilar las ideas, no construyen una idea coherente alrededor de una imagen.

La narración de la historia denota el poco vocabulario que tienen los niños. Había mucho temor de salir al tablero, dos grupos no tenían un representante pues ninguno quería salir adelante a contar la historia, presentan mucha dificultad en la expresión oral, su narrativa no tiene fluidez. También sucede que los niños no prestan la atención adecuada, no respetan la



palabra del otro para hablar e interrumpen con mucha frecuencia y, se burlan de lo que los compañeros salen a decir al frente.

- La propuesta de Josette Jolibert aplicada en esta actividad se vivencia en la oportunidad que tuvieron los niños de trabajar juntos en la construcción de una historia de la cual todos fueron participes a pesar de los múltiples conflictos que se dieron al interior de cada grupo, pues a pesar de las diferencias los niños lograron armar la secuencia y llegar a un consenso para poder salir y contarle frente a los demás.
- También puede decirse que los niños pudieron reflexionar acerca de sus construcciones orales al contrastar la historia que ellos crearon con la historia verdadera. Allí los niños pudieron hacer una autoevaluación de lo realizado por ellos y se comienza a tomar conciencia de sus propios desaciertos. Desde este punto de vista los niños van adquiriendo una comprensión efectiva, como lo sugiere Berta Bravlosky.
- Y desde el constructivismo se vivencia desde la perspectiva de que los procesos de pensamiento tienen su origen en la vida social a través de las practicas colaborativas, porque es en ellas que se retroalimentan los saberes, el que sabe mucho comparte con el que no sabe tanto y se construye conocimiento.

Fuente: Elaboración Propia. 2016

*Imagen 2. Registro fotográfico actividad diagnóstica.*





Fuente: Fotografías tomadas por Karen Rodríguez y Erika Yopez, durante la realización de la actividad diagnóstica, Agosto de 2016.

- **Momento central**

En este momento se desarrollaron siete actividades como aplicación de la propuesta enmarcadas en el enfoque pragmático del lenguaje. Las actividades realizadas fueron:

- Elaboración de una receta.
- Reconstrucción oral de textos.
- Elaboración de una carta para el día de amor y amistad.
- Elaboración de una tienda de barrio.
- El cuaderno viajero (tres relatos).
- Elaboración de una carta de solicitud para la rectora.
- Salida pedagógica intencionada al supermercado y a la biblioteca municipal.

## **Criterios de evaluación de las actividades**

### **Cognitivo:**

- El niño explora su capacidad para construir una historia a partir de una secuencia de imágenes, llevando un hilo conductor y coherencia textual.
- Propone diferentes posibilidades de ocurrencia de hechos a partir de imágenes.
- Recrea la historia narrada por medio de secuencias gráficas.
- Utiliza su capacidad creativa para proponer el título a un texto.
- Pone en juego su capacidad para la producción escrita con y sin ayuda.
- Relata sus experiencias de manera clara y con secuencialidad a otra persona para su posterior escritura.
- Utiliza un vocabulario adecuado para expresar sus ideas y lo hace de manera clara según la intención y necesidad comunicativa.
- Elige el tipo de texto (carta) y reconoce el propósito que este tiene para satisfacer una necesidad comunicativa.
- Atiende y corrige aspectos gramaticales en el texto y ortográficos
- Establece diferencias entre diferentes medios de comunicación masiva.
- Comprende información textual y gráfica presente en los lugares visitados durante las actividades y su función comunicativa.
- Comprende el significado de cantidad a partir del conteo de números.
- Comprende el mensaje implícito y reconoce los elementos de una historieta

### Actitudinal:

- El niño logra trabajar en equipo, comparte sus materiales como sus ideas y respeta las de los demás.
- Demuestra iniciativa y colaboración en el desarrollo de las actividades.
- Disfruta al relatar sus experiencias y escuchar las de otros.
- Valora el cuaderno como medio físico para la producción escrita y gráfica.
- Logra cumplir con instrucciones para la elaboración y diseño de textos escritos con una intencionalidad.
- Valora la creación de su propio trabajo, compara su producción con la de sus compañeros y acepta ajustes para el mejoramiento de su creación.
- Asume diferentes roles y expresa con respeto sus diferencias con los demás.
- Disfruta la lectura individual y grupal.
- Acata las normas necesarias para la adecuada realización de la salida pedagógica.
- Respeto los espacios públicos de la ciudad que se visitaron en la salida pedagógica.
- Respeto las personas de la comunidad con las que pudieron compartir durante la salida pedagógica.
- Respeto el turno para exponer sus ideas y a la vez respeta las ideas de los demás.
- Utiliza con responsabilidad los espacios y recursos físicos de la escuela.
- Asume actitudes de solidaridad, amor y respeto hacia sus compañeros.

### Procedimental:

- La capacidad de construcción oral y escrita, cohesión y coherencia de ideas.
- Manejo del cuaderno como herramienta de producción escrita y gráfica.

- Pone en práctica sus conocimientos sobre la estructura básica de una carta.
- Utiliza letra legible, clara y se cuida de realizar una presentación estética adecuada.
- Representa la historia narrada a través de secuencias de imágenes teniendo en cuenta la ocurrencia de los hechos.
- Relata la historia de manera oral, teniendo en cuenta aspectos de coherencia para que posteriormente sean textos escritos.
- Pone en acción en la resolución de una actividad escrita los conocimientos explorados en actividades prácticas.
- Utiliza adecuadamente el conteo para recibir y entregar el dinero.
- Relaciona gráficas e imágenes con texto escrito en la realización de la actividad escrita posterior a la salida.
- Recrea historietas utilizando los elementos que la estructuran

### Actividades plan de acción

Tabla 4. *Actividad 2*

| <b>Actividad 2 Plan de acción</b>  |
|--|
| <b>Tema:</b> La receta.  |
| <b>Objetivo:</b> Producir un texto instructivo.  |
| <b>Estándares básicos:</b><br><br><b>Producción textual</b><br><br>Factor: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.<br><br>Estándar: Elaboro un plan para organizar mis ideas. |

Factor: Produzco textos orales que responden a diversos propósitos comunicativos.

Estándar: Describo eventos de manera secuencial.

Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones.

### **Descripción de la actividad:**

Un día antes se les pidió a los niños llevar una manzana, un banano y un delantal o camisa que se pudiera ensuciar. De igual manera, se le entregó nota a los padres de familia solicitándoles dichos elementos. La docente se encargó de llevar para la actividad la leche condensada, platos desechables, cuchillos y tenedores plásticos.

Se acomodaron mesas de trabajo grupales. Se realizó lavado de manos y de las frutas a utilizar. La maestra partió la manzana en cuatro partes y los niños se encargaron de partir en trozos más pequeños. Luego, se vertió la manzana en un recipiente, se hizo el mismo procedimiento con los bananos. Acto seguido, mezclamos las dos frutas y agregamos la leche condensada.

Servimos en los platos y los niños degustaron el postre. Terminada la preparación y degustación, pasamos al acto de escritura, aquí fue muy importante preguntar a los niños cual sería el nombre de la receta que preparamos (Los niños intentaron escribir el título). En segunda instancia la profesora preguntó sobre los ingredientes que se utilizaron, los niños contestaron y consignaron en su cuaderno u hoja, luego los representaron mediante un dibujo.

A continuación se escribió el paso a paso de la preparación, para lo cual se trató de emplear oraciones lo más sencillas posibles que describan el paso a paso de la receta. Para terminar, se realizaron conclusiones acerca de la actividad.

### **Análisis e interpretación de la actividad**

Resultó realmente motivante para los niños la elaboración de la receta, pues se sentían muy

alegres, motivados, con ganas de participar, todos se sentían incluidos, partícipes. Para ellos es muy llamativo el hecho de utilizar las camisetas que traían de su casa, todos querían mostrarlas a los demás rompiendo con la rutina del uniforme. Además estaban muy alegres, pues nunca se había realizado una actividad en el aula con alimentos. La convivencia fue excelente, todos estaban concentrados en su actividad y alegres de poder hacerlo por ellos mismos.

La capacidad creativa que tuvieron algunos niños al proponer nombres para la receta: “Asquerosamente Rico”, “Deliciosamente Rico” y “Fruta deliciosa”. Otros emplearon nombres más asociados a lo que conocen, a sus vivencias, como: “Banana Split” y “Ensalada de Frutas”.

Se generó en ellos mucho entusiasmo al ligar la receta con la producción textual, en especial a los que tienen dominio del código escrito. Los niños que aún no saben escribir se desmotivan más rápido, inician pero no terminan, dejan el texto a medias o no ponen tanto interés en ello.

Los mismos niños pudieron armar el esqueleto textual de un texto instructivo con base a la experiencia realizada.

Análisis de la experiencia con base a Josette Jolibert y el enfoque constructivista del aprendizaje:

- Esta actividad se puede enmarcar desde el constructivismo dada su posibilidad de construcción del conocimiento desde la interacción con los otros, no de darle todo ya dado, sino desde el inicio de la actividad el estudiante dirige el proceso, en ese sentido puede dar cuenta de su proceso de aprendizaje y del nivel que el mismo alcance.
- El aprovechamiento de los saberes previos del estudiante, respecto a actividades tan cotidianas como emplear utensilios de cocina, cortar fruta o tratar de elaborar una comida sencilla.
- Se favorecen las propias motivaciones de los estudiantes al hacer de su aprendizaje un

proceso propio, en el que tiene la posibilidad de liderar, avanzar a su ritmo y según sus deseos.

- El maestro acompaña el proceso, lo facilita, mas no es el centro del mismo.
- Desde las estrategias planteadas por Josette Jolibert, se les debe permitir a los estudiantes desde la edad preescolar conocer y producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de uso; en ese sentido los estudiantes pudieron interiorizar el esquema de un texto instructivo, esto a partir de la producción del texto según su experiencia personal.
- Además se deben crear condiciones facilitadoras del aprendizaje en nuestras aulas, esta es una práctica que dinamiza el ambiente de la clase, incentiva el trabajo cooperativo y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.
- Por último, según Jolibert se debe reflexionar y sistematizar lo vivenciado. En la experiencia se dio un proceso de reflexión y recuperación de la información para luego sistematizarla en el texto.

Fuente: Elaboración Propia, 2016.

*Imagen 3. Registro fotográfico actividad 2*







Fuente: Fotografías tomadas por Karen Rodríguez y Erika Yopez, durante el desarrollo del plan de acción, actividad 2. Septiembre de 2016.

Tabla 5. *Actividad 3*

| <b>Actividad 3</b>  |
|---|
| <b>Tema:</b> Elaboración de un texto escrito.   |
| <b>Objetivo:</b> Elaborar un texto escrito a partir de la reconstrucción oral de un texto narrativo.  |
| <p><b>Estándares básicos</b></p> <p><b>Factor: Producción textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Enunciado identificador:</b> Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</li> <li>• <b>Subproceso:</b> Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.</li> <li>• <b>Enunciado identificador:</b> Produzco textos orales que responden a distintos propósitos</li> </ul> |

comunicativos.

- **Subproceso:** describo eventos de manera secuencial.

### **Descripción de la actividad**

La maestra adecuó el aula para realizar una lectura compartida. Se hizo la lectura de un texto narrativo, específicamente un cuento infantil. La maestra lo leyó con la entonación adecuada recreando los personajes de la historia para hacerlo más animado.

De manera posterior se les entregó a los niños una hoja de block para que de manera gráfica recrearan la historia por medio de una secuencia de dibujos. Se les pidió a los niños que les narraran la historia a sus padres de forma que ellos puedan escribirla en una hoja.

De igual manera, se pidió a los padres que escribieran la historia que les narrarían los niños, de la manera más clara posible para que ellos la puedan transcribir.

Los niños debieron transcribir de manera adecuada el escrito que hicieron sus padres en su cuaderno de Lengua Castellana. Al día siguiente presentaron el escrito, los que ya habían adquirido el proceso lector lo leyeron a sus compañeros, algunos contaron en sus palabras la historia y otros escritos fueron leídos por la maestra. Por último, se realizaron conclusiones de la actividad y aprendizajes alcanzados.

### **Análisis e interpretación de la actividad**

La lectura se llevó a cabo en el salón de sistemas de la sede Santa Isabel. Al inicio de la lectura todos los niños estaban muy atentos escuchando la narración que se les hacía con el micrófono, se colocaba las imágenes de la lectura y a medida que iban pasando los eventos ellos podían observar las láminas que se proyectaban en el televisor, lo que hacía que estuvieran ocupados mirando lo que sucedía en cada escena. Los niños pudieron disfrutar de un rato muy agradable, pues llevaron almohadas, se acostaron en el suelo y cambiaron su espacio académico, lo que

hizo que la actividad tuviera más importancia para ellos. En general, se pudo disfrutar de un espacio atrayente de lectura compartida.

Para poder analizar lo concerniente al lenguaje, se tuvo en cuenta la narración oral de los niños. Para ello, terminada la lectura se les dijo a los niños que hicieran memoria del cuento desde el inicio hasta el final, y contaran la historia de nuevo utilizando sus recuerdos. La idea era mirar que tanta capacidad tenían para retener información y también analizar cómo iba su proceso en cuanto a la cohesión de ideas y a la secuencialidad de sus relatos.

Luego se les preguntó quien estaba interesado en pasar al frente y contar lo que recordaba de la historia, salieron dos niños al frente y cada uno contó la historia de lo que recordaba, uno con mayor asertividad que el otro. Algunos niños manifiestan en sus relatos la fragmentación de ideas, es decir, comienzan contando la historia en el nudo o desarrollo de la misma, olvidando contar el inicio u otros que cuentan solo el final sin mencionar el inicio y el desarrollo de la historia. En conclusión se puede decir que a partir de este tipo de lectura podemos comenzar a estimular la narración oral, teniendo en cuenta aspectos como la coherencia y la cohesión para expresarse de manera adecuada y lógica.

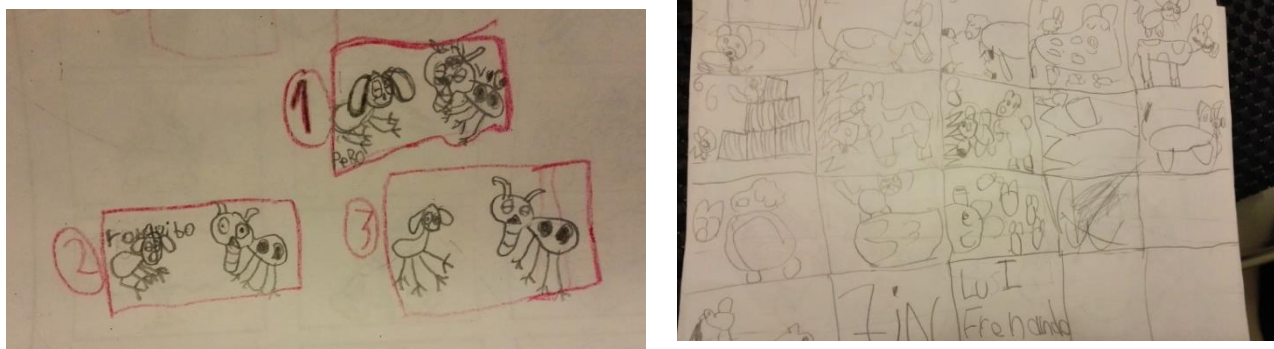
Esta actividad entra a dialogar con el autor Celestine Freinnet, quien plantea que las actividades escolares deben partir desde el interés del niño, y por lo tanto las tareas deben significar utilidad para que sean llevadas a cabo. Así mismo, el propiciar espacios de lectura compartida permite que los niños intercambien opiniones, se ayuden entre sí a recordar la historia, puedan comunicarse más espontáneamente, y pierdan el miedo de expresarse ante un público; lo cual se relaciona con los principios y fundamentos de la pedagogía de Freinnet que consisten en: 1) *la expresión, la comunicación y la creación* que le permiten al niño construirse como persona, 2) *un tanteo experimental* que consiste en el saber hacer a partir de los conocimientos previos, 3)

*Vida cooperativa y participativa* donde el niño aprende a realizar tareas escolares con ayuda de otros.

Es por ello que este tipo de actividades que se salen del salón de clase, que rompen con la rutina y donde el estudiante asimila el aprendizaje de una manera menos lineal, produce mejores resultados porque le permite al niño una mayor autonomía, ya que exige que su mente logre retener información para luego plasmar las ideas que se convierten en un texto gráfico y que pueden recrearse con ayuda de los demás.

Fuente: Elaboración Propia

*Imagen 4. Registro fotográfico actividad 3*



Fuente: fotografías tomadas por Karen Rodríguez y Erika Yopez, durante el desarrollo del plan de acción, actividad 3, Septiembre de 2016.

Tabla 6. *Actividad 4*

| <b>Actividad 4</b>   |
|--|
| <b>Tema:</b> Carta de amor y amistad.  |
| <b>Objetivo:</b> Escribir una carta donde el niño manifieste el afecto que siente por una persona de su salón de clase como celebración del mes del amor y la amistad. |

**Estándares básicos:****Producción textual**

- Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
- Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.

**Comprensión e interpretación Textual**

- Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.

**Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos**

- Identifico los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúo.

**Ética de la comunicación**

- Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa.
- Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta.
- Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
- Identifico la intención de quien produce un texto.

**Descripción de la actividad:**

Previamente se le dice a los niños que lleven un dulce para compartir con el fin de celebrar el día del amor y la amistad. Se hizo una mesa redonda y se realizó un conversatorio sobre el

significado de las palabras amigos y amistad. Se escuchó la canción de los Enanitos verdes: “Amigos”, luego se reflexionó sobre la misma. A continuación se explicaron los pasos para elaborar una carta, luego se repartieron hojas blancas donde los niños escribieron una carta para un compañero, por último se entregaron las cartas y los dulces y se leyeron algunas de las ellas.

### **Análisis e interpretación de la actividad**

Los niños estuvieron muy atentos en cada una de las etapas de la clase. Les gustó mucho la canción de “amigos” de enanitos verdes, pidiendo que se las pusiera una y otra vez. Fueron muy atentos con sus compañeros al regalarles las cartas y al final los abrazos fueron la mayor asimilación de la palabra amistad.

Se observa un mayor acercamiento a la escritura alfabética. La mayoría de los niños son capaces de construir al menos una oración sencilla; otros aun necesitan ayuda pues se evidencia una construcción silábica de la escritura y en algunos casos una construcción pre silábica de la misma.

Esta actividad que parte desde una situación cotidiana como lo es la elaboración de una carta, permite vincular el pensamiento de autores como Josette Jolibert quien dice que leer y producir texto es un acto de profundo humanismo, ya que a través del lenguaje es que el ser humano se construye, actúa sobre sí mismo y sobre los demás. Por otro lado, pone en ejecución el eje que hace referencia al proceso de construcción del aprendizaje en los niños desde el enfoque constructivista planteado por la misma autora; quien considera a su vez que los seres humanos aprenden por la interacción con los otros, por el aprovechamiento de sus saberes previos y por sus propias motivaciones. Es por ello que la escritura debe nacer desde una motivación, esta actividad tiene por objetivo escribirle a un amigo, para ello se requiere la escritura como medio de expresión, lo que hace que el niño se interese más por escribir, en contraposición de la

enseñanza tradicional que se centraría más en una escritura por repetición (planas).

De igual manera se articula con el eje que hace referencia a la metacognición, ya que con las cartas realizadas por ellos mismos pudieron autoevaluar su escritura, mirar la de los demás y corregir en conjunto los errores, porque las cartas fueron leídas al momento de ser entregadas y ellos mismos caían en cuenta de lo que habían escrito mal.

Fuente: Elaboración Propia

Imagen 5. Registro fotográfico actividad 4



Fuente: Fotografías tomadas por Karen Rodríguez y Erika Yopez, durante el desarrollo del plan de acción, actividad 4. Septiembre de 2016.

Tabla 7. Actividad 5

| <b>Actividad 5</b> |                    |
|--------------------|--------------------|
| <b>Tema:</b>       | La tienda escolar. |
| <b>Objetivos:</b>  |                    |

- Producir textos escritos a partir de los productos que los niños compran en la tienda.
- Estimular el pensamiento numérico y el conteo a través de la actividad de la tienda escolar.

### **Estándares básicos de Lenguaje:**

- **Producción textual**

#### Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.

- ✓ Utilizo de acuerdo con el contexto un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.
- ✓ Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.

#### Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

- ✓ Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.
- ✓ Elaboro un plan para organizar mis ideas.
- **Comprensión e interpretación textual**
- ✓ Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.

### **Estándares básicos en Matemática:**

- **Pensamiento numérico**

- ✓ Describo, comparo y cuantifico situaciones con números, en diferentes contextos y con diversas representaciones.
- ✓ Reconozco significados del número en diferentes contextos (medición, conteo, comparación, codificación, localización entre otros).
- ✓ Describo, comparo y cuantifico situaciones con números, en diferentes contextos y con diversas representaciones.

### **Descripción de la actividad:**



Con anticipación se les pidió a los niños llevar billetes y monedas de juguete. Se realizó una lluvia de ideas en el tablero, donde se les preguntó a los niños qué veían o qué compraban cuando iban a una tienda. Luego se armaron grupos de 6 niños y se les dio una tira de papel bond para que inventaran el nombre de su tienda. A cada niño se le entregó una hoja de blog partida a la mitad para que dibujara dos de los productos que había visto en una tienda con su respectivo nombre y precio.

Luego, se les pidió que construyeran su tienda, pudiendo utilizar sus escritorios para ello. Pegaron el nombre de su tienda y los 12 productos elaborados por cada grupo. Se asignó en cada mesa un cajero y a cada niño se le dio una cantidad de dinero para que pudiera comprar.

#### **Análisis e interpretación de la actividad**

La convivencia durante el desarrollo de la actividad tuvo varios comportamientos. El inicio de la actividad era conformar grupos de 6 personas y entregarles un papel para que construyeran el nombre de la tienda, los niños tardaron más de 10 minutos en decidir los roles que tendrían cada uno, unos peleaban porque querían escribir, otros porque querían dibujar, y otros no querían participar de la actividad. Luego todo se normalizó y cada grupo comenzó a realizar la actividad de una manera más amena. Después de realizar la segunda parte de la actividad la cual consistió en dibujar los productos, elegimos el cajero de cada tienda, lo cual generó gritos e indisciplina porque todos querían ser cajeros, finalmente se llegó a un acuerdo que fue que todos iban a rotar el papel de cajeros. En conclusión, la actividad generó mucha bulla e indisciplina, con momentos esporádicos de calma y tranquilidad.

Los niños se expresaban con un lenguaje muy cotidiano, como si de verdad estuvieran

en la tienda de su casa, pedían sus productos, algunos sabían cuánto debían pagar por los productos, otros inventaban y no contaban sino que pasaban el dinero. Se observa un mayor avance en la escritura, hay mayor apropiación del código escrito además del buen uso que le están dando a la utilización de los espacios en el papel.

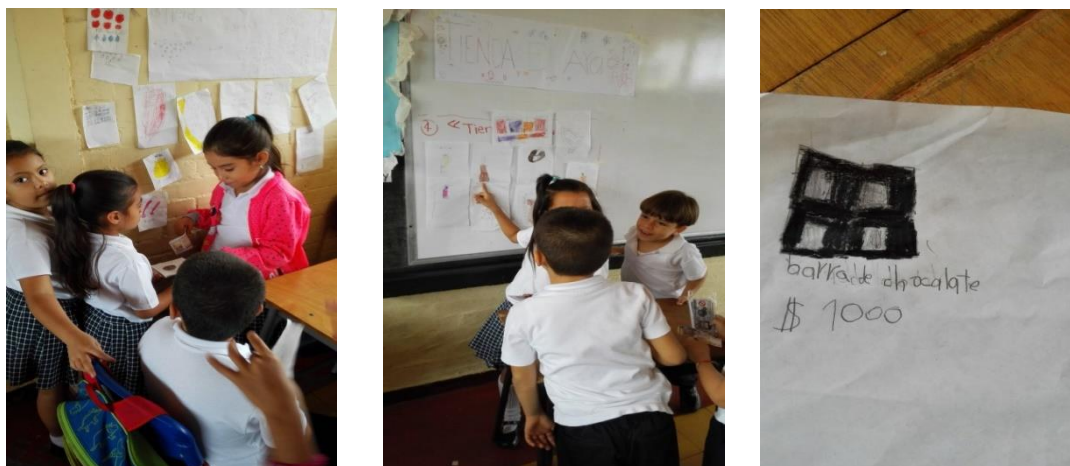
El trabajo en grupo también consolida el proceso escritural de los niños, porque corrigen sus errores entre pares y esto motiva a que los niños que están apenas empezando este proceso quieran nivelarse con los niños que llevan un proceso más avanzado.

Esta actividad permite articular los pensamientos de autores como Vigotsky, Josette Jolibert y Celestine Freinnet, pues todos coinciden con la idea de que si el lenguaje no se relaciona con el mundo y con la vida de cada niño, este no será significativo. También desde aspectos como el trabajo en equipo o el trabajo colaborativo que enriquecen el aprendizaje a través de la interacción social, el hecho de construir juntos hace que el niño se interese por participar, aportar y aprender. Por ello, la actividad busca que el niño sea autónomo y responsable y sea capaz de expresar a través del lenguaje sus necesidades y experiencias.

Dell Hymes propone una competencia comunicativa la cual está mediada por la experiencia social, esta resulta determinante en la construcción de sentido en los actos de comunicación, en este caso actos comunicativos reales, lo que hace que la experiencia tenga significado y sentido en la interacción con los otros, lo que implica una competencia más allá de la lingüística teniendo una perspectiva más sociocultural.

Fuente: Elaboración Propia

Imagen 6. Registro fotográfico actividad 5



Fuente: Fotografías tomadas por Karen Rodríguez y Erika Yopez, durante el desarrollo del plan de acción, actividad 5, Octubre de 2016.

Tabla 8. Actividad 6

| <b>Actividad 6 Plan de Acción</b>   |
|---|
| <b>Tema:</b> El cuaderno viajero como estimulación a la escritura.  |
| <b>Objetivo:</b> Incentivar la producción textual y gráfica a través de la reconstrucción de las situaciones vividas en el aula y en la vida cotidiana del estudiante.  |
| <b>Estándares básicos Lenguaje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Producción textual</b></li> </ul> <b>Factor:</b> Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.<br><b>Estándar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me</li> </ul> |

lleva a producirlo.

- Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.
- Elaboro un plan para organizar mis ideas.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.

- **Literatura**

**Factor:** Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

**Estándar:** Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.

- **Ética de la comunicación**

**Factor:** Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.

**Estándar:** Identifico la intención de quien produce un texto.

### **Descripción de la actividad**

En reunión de padres se les dio a conocer la actividad y se explicó su intencionalidad. Se les pidió un cuaderno de cincuenta (50) hojas que se denominó: “cuaderno viajero”. Se les explicó a los estudiantes que la actividad consistía en que llevarían el cuaderno a su casa cada semana con una actividad diferente, y le pedirían el favor a un miembro de su familia que les colaborara en su realización. Luego, se socializaría en el aula y se intercambiarían

los cuadernos y de nuevo se pondría otra actividad.

**Actividades a realizar:**

- Escribir con ayuda de un familiar las actividades que realizaron el fin de semana.
- Se repite la actividad para crear familiaridad en la redacción.
- Escribir datos personales como nombre, edad, la comida favorita, con quién viven y pegar una foto suya o con la familia.
- Escribir cómo la mamá preparó el almuerzo del fin de semana.
- Relatar lo sucedido en la salida pedagógica a la biblioteca y al supermercado.

**Análisis e interpretación de la actividad**

Esta fue una actividad que se realizó en su mayoría como trabajo extracurricular, por ello a diferencia de las otras actividades no tuvo tanta incidencia en el manejo disciplinario de los estudiantes. Lo que sí se pudo valorar en este aspecto fue la dedicación y el empeño que tuvieron los estudiantes al hacer sus narraciones en el cuaderno y el respeto que tuvieron por su trabajo y por el de sus compañeros.

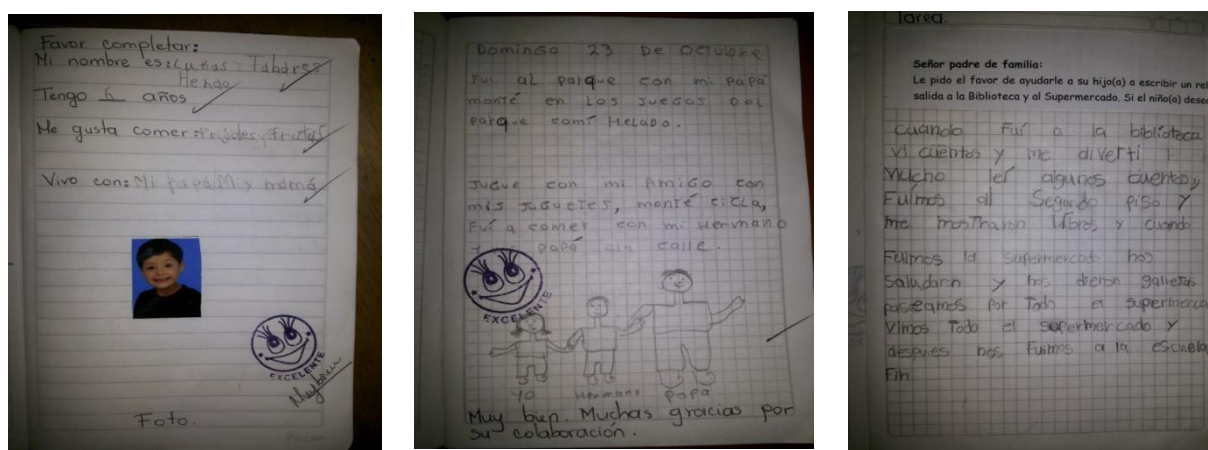
Es una actividad muy enriquecedora para los niños al vincular la producción escrita con sus vivencias cotidianas. Por ello, se logra despertar su interés y su atención en una actividad propuesta desde el aula pero con relación a sus conocimientos y experiencias y no alejada de su vida, como lo propone Freinnet cuando manifiesta que se le debe dar un rol activo al niño, además se posibilita el aprendizaje desde el contexto familiar, no limitando el acto de aprendizaje únicamente a la escuela.

Ahora, apoyándonos en Dell Hymes, podemos decir que la actividad involucra una visión pragmática del lenguaje, pues los estudiantes usan el lenguaje en situaciones reales, narran y reconstruyen sus vivencias para la posterior producción textual; así involucran su

capacidad de narración oral, su capacidad de ordenar de manera temporal las actividades vividas, su capacidad de redactar textos con y sin ayuda de sus familiares. Lo que permite que el niño le otorgue así una afectividad al proceso lector y escritor, haciendo que sea significativo para su vida.

Fuente: Elaboración propia

Imagen 7. Registro fotográfico actividad 6



Fuente: Fotografías tomadas por Karen Rodríguez y Erika Yopez, durante el desarrollo del plan de acción, actividad 6, Noviembre de 2016.

Tabla 9. Actividad 7

| Actividad 7  |
|--|
| <b>Tema:</b> Elaboración de una carta (Solicitud de permiso).  |
| <b>Objetivo:</b> Escribir una carta dirigida a la rectora con el fin de solicitar permiso por parte de |

los estudiantes para la ejecución de una salida pedagógica intencionada.

### **Estándares básicos:**

#### **Producción Textual**

- Utilizo de acuerdo con el contexto un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.
- Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos según lo amerite la situación comunicativa.
- Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
- Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.

#### **Comprensión e Interpretación Textual**

- Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.
- Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

#### **Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos**

- Identifico los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúo.

#### **Ética de la comunicación**

- Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
- Identifico la intención de quien produce un texto.

### **Descripción de la actividad:**

Se comentó a los estudiantes la idea de realizar una salida pedagógica al supermercado y a la biblioteca, y se les preguntó por un instrumento que permitiera hacer saber a la rectora sobre la salida y así conseguir el permiso para poder salir de la escuela, después de

coincidir en que el instrumento sería una carta, se les preguntó cómo la elaborarían, teniendo en cuenta que ellos ya conocían su estructura.

Luego, se les preguntó cuál sería el contenido de la carta, qué se debía escribir para que la rectora autorizara la salida. Se socializó el contenido de la carta de manera oral y se pasó a la escritura, donde debían tener muy en cuenta la estética y la presentación de la carta.

Todos los niños elaboraron la carta, la decoraron y al final se escogió una que cumpliera con todos los requisitos planteados al inicio. Se anexó una hoja en la cual los niños firmaron, haciendo hincapié en la importancia del nombre.

### **Análisis e interpretación de la actividad**

En esta actividad se pudo comprometer a cada niño en una producción escrita, lo que permitió que ésta se desarrollara con tranquilidad y en un ambiente agradable. No se puede desconocer el impacto que tiene la cantidad de estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la dinámica del aula, pues ese día asistieron a clase muy pocos estudiantes, puesto que salían temprano y se pudo notar la gran diferencia en la dinámica de ese día, la jornada estuvo tranquila, fue muy productiva en cuanto a que se pudo alcanzar su intencionalidad.

Los estudiantes estuvieron muy motivados durante la actividad, la hicieron con empeño pues sabían que una persona importante en la comunidad educativa como lo es la rectora leería sus producciones.

Los estudiantes previamente habían realizado una carta en el día de amor y amistad, lo que facilitó esta actividad ya que tenían idea del esquema del texto. En esta producción se evidenció un esfuerzo en la forma correcta de hacer las grafías y en la estética del trabajo, al saber que éste tenía una intencionalidad clara y que el receptor del mensaje era alguien a



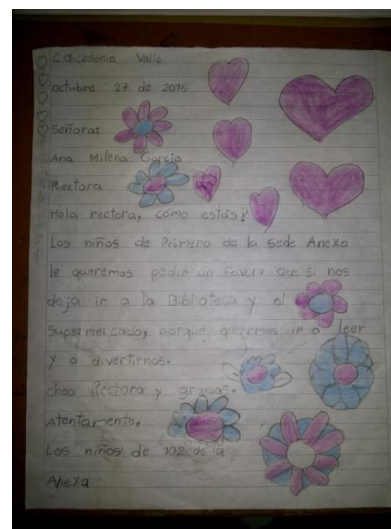
quien ellos le tienen respeto.

Fue un ejercicio valioso al ser los mismos estudiantes quienes iban tratando de construir el texto e hilar sus ideas, de esta forma al escribirlo fuera entendible para el lector.

Se asoció la producción escrita a un proceso comunicativo, que tenía como fin solicitar un permiso por parte de los estudiantes para salir de la escuela a una salida pedagógica, lo que le añade una intencionalidad comunicativa sobre la cual los niños tenían interés, en este sentido es donde vinculamos a Dell Hymes quien propone que el lenguaje y los actos de habla y producciones de los niños deben estar vinculados a intereses y actos comunicativos reales, y a Freinnet proponiendo que las tareas deben ser útiles para que se pueda cautivar el interés del niño, lo que se evidenció en esta actividad.

Fuente: Elaboración Propia

*Imagen 8. Registro fotográfico actividad 7*





Fuente: Fotografías tomadas por Karen Rodríguez y Erika Yopez, durante el desarrollo del plan de acción, actividad 7, Octubre de 2016

Tabla 10. *Actividad 8*

| <b>Actividad 8 Plan de acción</b>   |
|---|
| <b>Tema:</b> Salida pedagógica a la biblioteca y al Supermercado.   |
| <b>Objetivo:</b> Realizar una salida pedagógica con los niños del grado primero a la biblioteca municipal y al supermercado Mega Mío del municipio con el fin de vivenciar la lectura y la escritura en contextos reales. |
| <b>Estándares básicos Lenguaje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Producción textual</b></li> </ul> <p><b>Factor:</b></p> <p>Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos</p>  |

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

**Estándar:**

- Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.
- Describo eventos de manera secuencial.
- Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.

• **Comprensión e interpretación textual**

**Factor:**

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

**Estándar:**

- Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.

• **Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos**

**Factor:**

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

**Estándar:**

- Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.
- Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.

• **Ética de la comunicación**

**Factor:**

Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos

comunicativos auténticos.

**Estándar:**

Identifico la intención de quien produce un texto.

**Descripción de la actividad**

**Antes de la salida**

Se socializó con los padres de familia el objetivo de la salida, cada uno dio por escrito la autorización de la salida de su hijo de la sede. Con anterioridad se realizó visita a la biblioteca municipal y al Supermercado Mega Mío del municipio de Caicedonia Valle para gestionar autorizaciones y organizar detalles logísticos. De igual manera, se mandó oficio a la Estación de Policía Municipal solicitando acompañamiento de los auxiliares bachilleres para el día de la salida y se entregó la carta escrita por los niños en la actividad anterior, a la rectora de la institución donde plasmaron su deseo y solicitud de salida.

**Durante la salida**

El día de la salida nos desplazamos en compañía de los auxiliares bachilleres y siete madres de familia al Supermercado Mega Mío. Allí realizamos el recorrido por todas las secciones del supermercado a la vez que se les explicó detalladamente en qué consistía, qué productos habían, nombres, se les invitaba a leer los anuncios y gráficos que habían. Luego, nos dirigimos a la Biblioteca Municipal, donde la bibliotecóloga nos recibió e hizo el recorrido por las instalaciones. Nos concentramos en la sala infantil, donde los niños exploraron alegremente todos los libros que había, se sentaron con las madres de familia a hacer lectura compartida de manera grupal, luego se dejó de manera libre a los niños que leyeran y observaran. Por último compartieron la lonchera en el patio de la biblioteca y regresamos a la escuela.

**Posterior a la salida**

Ya en la escuela se compartieron impresiones y cada uno expresó cómo se sintió, qué le agradó y que aprendió. Realizaron un taller que previamente se había diseñado por las docentes. Por último, debían escribir el relato de la experiencia en el cuaderno viajero con ayuda de sus familiares. Compartimos los relatos en clase.

### **Análisis e interpretación de la actividad**

Fue una actividad muy enriquecedora para los niños, puesto que por primera vez tuvieron la experiencia de salir del aula de clase. Ellos estuvieron muy respetuosos con todas las personas que participaron de la actividad, acataron las directrices de los padres, auxiliares bachilleres, maestra y personas que estaban en los lugares visitados. Demostraron que saben cómo debe ser su comportamiento al cruzar una calle, al estar en lugar público como un supermercado y, que en la biblioteca se debe hacer silencio y dejar las cosas en el lugar donde se encontraron. Con respecto a sus compañeros, todos acataron el llamado a ir tomados de la mano, no importando si su compañero fuera del mismo sexo o de sexo contrario, pues a veces los niños no desean darle la mano a otros del mismo sexo ya que se sienten avergonzados, pero en la actividad lo hicieron sin problema. En general, permitieron que la actividad cumpliera sus objetivos.

Se puede tener otra visión de una actividad cotidiana para las familias como es ir al supermercado, aplicando el proceso de lectura en ese contexto. El supermercado es un lugar rico en textos gráficos y escritos, hay avisos, signos, precios, diferentes estilos de grafías, de todos los colores y tamaños, lo que los hace muy llamativos haciendo que los niños asocien imagen y palabra, que quieran leer lo que dicen –es de los primeros lugares que los niños al empezar a leer usan como medio para mostrarle a sus padres que ya comprenden los textos que encuentran allí-. Por ello fue muy acertada su visita.

Con respecto a la biblioteca, se les mostró a los estudiantes que allí es un lugar fascinante

para ellos, pues encuentran libros adecuados a su edad y a sus gustos. Los niños disfrutaron tomando todos los libros que pudieron, los hojeaban, miraban sus dibujos, leían y mostraban a sus compañeros los libros que encontraban; es precisamente esos espacios los que acercan los niños a la lectura, además se les deja abierta una puerta para que quieran volver, para que les pidan a sus familiares que los lleven en los ratos libres, muchos ni siquiera conocían que la biblioteca existía.

Análisis de la experiencia con base en Freinnet, Vigotsky y Josette Jolibert

- Es innegable la posibilidad de conocimiento que surge cuando se les permite a los niños aprender por medio de la interacción, tanto con sus compañeros como con las personas cercanas a su contexto escolar (sus padres o padres de sus compañeros), y ver a su maestra en otro espacio que no sea solo el aula de clase; en este aspecto se da fundamento a los planteamientos de Vigotsky respecto a la construcción del conocimiento en relación con los demás y en la exploración de su contexto.
- De igual manera dicha vivencia tiene su respaldo en los planteamientos de Freinnet, por cuanto la escuela está viva en la medida que no se reduce solo a una institución física, sino a todas aquellas posibilidades de aprendizaje que se les permitan a los niños desde su contexto, como la visita a estos lugares donde se les da además, un papel más protagónico y se les brinda la posibilidad de aplicar el lenguaje a estas situaciones.
- Por último, recurrimos a los planteamientos de Jolibert, cuando en una de sus estrategias plantea que se les debe permitir a los estudiantes desde la edad preescolar, conocer y producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de uso, por ello los estudiantes hicieron con ayuda de sus familiares un relato en sus cuadernos viajeros sobre la

experiencia que habían vivido ese día, como una forma de incentivar la producción escrita pero desde sus propias vivencias.

Fuente: Elaboración Propia

*Imagen 9. Registro fotográfico actividad 8*



Fuente: Fotografías tomadas por Karen Rodríguez y Erika Yopez, durante el desarrollo del plan de acción, actividad 8, Noviembre de 2016.

- **Momento final**

En este momento se desarrolló una actividad como cierre de la propuesta, tendiente a identificar niveles de avance alcanzados por los estudiantes. La actividad realizada fue la construcción oral y escrita de un texto con base en un cómic.

Tabla 11. *Actividad 9. Evaluación de la propuesta*

| <b>Evaluación de la estrategia</b>   |
|--|
| <b>Tema:</b> El comic  |
| <b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante reconoce la secuencia de acciones en un texto.</li> <li>• El estudiante reconoce los elementos de las historietas y comprende su contenido</li> </ul>  |
| <b>Estándares básicos:</b><br><br><b>Factor: Producción textual.</b><br><br>-Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.<br><br><b>Subprocesos:</b><br><br>- Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.<br><br>- Elaboro un plan para organizar mis ideas.<br><br><b>Factor: Comprensión e interpretación textual.</b><br><br>- Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.<br><br><b>Subprocesos:</b><br><br>-Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.<br><br>-Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; |



para tal efecto me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

**Factor: Literatura**

-Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

**Subprocesos:**

-Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.

**Factor: Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.**

**Subprocesos:**

-Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

-Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.

-Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.

-Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.

-Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta.

-Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.

**Descripción de la actividad:**

Se presentó un video introductorio a la temática del comic. Previamente se habían solicitado periódicos para llevar al aula y reconocer las partes del periódico vistas en el video. Se realizó la identificación de la sección de tiras cómicas y se leyeron las historietas que se encontraban allí. Se explicó la estructura del comic.

Se llevó una historieta y se pegaron sus viñetas de manera desordenada en el tablero con el fin de que los niños de forma colaborativa la ordenaran. Luego se organizaron grupos de tres integrantes, quienes debían organizar y completar los textos de una historieta y realizar una historieta de manera individual donde narraran una vivencia personal, teniendo en cuenta su

estructura. Por último, se realizó la socialización de algunas historietas por parte de los estudiantes.

### **Análisis e interpretación de la actividad**

Los niños prestaron mucha atención a la explicación del concepto de historieta. En la realización del trabajo grupal los niños se organizaron de una manera más espontánea y compartieron sus materiales con mucha más facilidad; organizaron juntos la historia, aunque hubo algunas diferencias supieron cómo enfrentarlas sin que hubiera discusión alguna, ni querer coger las imágenes para ellos sin compartirlas como en actividades anteriores. Fueron muy participativos, prestaron la atención necesaria para la asimilación teórica de la elaboración del comic, luego hicieron ellos mismos un comic donde representaron alguna situación particular, hecho que los llevo a realizar su tarea con mayor entusiasmo y alegría.

Con la elaboración de la actividad se pueden ver los avances que van adquiriendo los niños en cuanto a la apropiación de la lectura y en especial la escritura. En primer lugar, se animaron de manera voluntaria a leer en voz alta los textos que se encontraban en el video y presentación que llevó la docente, y en los periódicos que ellos llevaron para el desarrollo de la actividad; asociaron los titulares que leían en el periódico con lo que habían visto en las noticias en sus casas. Los niños escribieron oraciones con sentido y los relacionaron a la imagen que se representaba en cada una de las viñetas. También, se observa como los niños han desarrollado la capacidad para ordenar una secuencia de imágenes, esto refleja la comprensión que hacen de la historia que se muestra de manera implícita. Al escribir se esmeran en preguntar la ortografía correcta de las palabras, preguntaron cómo se escribían expresiones o sonidos onomatopéyicos en la historieta. Se puede decir que los niños tienen mayor coherencia y sus narraciones tienen un sentido más lógico, por cuanto han adquirido mayor vocabulario para poder escribir e

inventar las acciones de los personajes.

En la planeación de esta actividad se tuvieron en cuenta aspectos morfológicos del lenguaje desde las competencias lingüísticas con respecto a la producción de enunciados y frases coherentes (Chomsky, 1957), pero además y como eje central de la actividad se tuvo en cuenta la producción escrita desde las vivencias y situaciones cotidianas de los niños, tal como lo propone Dell Hymes quien dice que se debe enfocar el aprendizaje del lenguaje hacia el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación (Hymes, 1972). En este sentido, el lenguaje se vivencia desde las propias realidades al igual que experiencias, lo cual hace que el niño se sienta más familiarizado con la escritura y tenga la necesidad de escribir para expresar lo que ha hecho en determinada situación; de igual manera se empleó la historieta como una forma de acercamiento a textos donde se reflejen acciones cotidianas o comunes en la vida de las personas, llevando un lenguaje simple y cotidiano; este tipo de texto llama mucho la atención de los niños, por ello motiva a su lectura y a la producción de las mismas, llegándose a reflejar en la actividad; ellos sintieron que era un trabajo sencillo, del cual tenían conocimiento y experiencias que podían representar allí, por eso todos lo hicieron.

El ejercicio del aprendizaje de la escritura debe partir desde la motivación que se genere en el estudiante, si no existe la necesidad por escribir muy seguramente el ejercicio carecerá de sentido para el niño, no teniendo un aprendizaje significativo; por ello Celestine Freinnet parte del interés y de las necesidades del niño, por lo cual propone que los trabajos deben ser tareas útiles para cultivar el interés y mantenerlo vivo (Chourio y Segundo, 2008). Por esta razón, esta actividad se encaminó hacia la producción de comic que tendría por temática una situación cotidiana vivida por el niño, actividad que luego se socializó para compartir la experiencia.

Fuente: Elaboración Propia

*Imagen 10. Registro fotográfico actividad final*



Fuente: Fotografías tomadas por Karen Rodríguez y Erika Yopez, durante el desarrollo del plan de acción, actividad 9, febrero de 2017.

### **Fase III: Observación**

El objetivo de esta fase fue reflexionar que tanto se avanzó en la solución de la situación problema dada la implementación de la estrategia de intervención; para ello, se utilizó la técnica de recolección de información denominada observación participante.

Se entiende la observación participante según Kawlich (2005), como “La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (p. 2). Así, se entiende cómo los investigadores participan, a la vez que aprenden de las actividades de los investigados en su contexto natural. La técnica a su vez implica la recolección de notas de campo, Kawlich (2005) al respecto manifiesta:

Las notas de campo son la primera forma de capturar los datos que son recogidos de las observaciones participativas. Las notas que se toman para capturar estos datos incluyen registros de lo que se observa, circunscribiendo conversaciones informales con participantes, registros de actividades y ceremonias (p.17).

En ese sentido las observaciones se convierten en datos al ser registradas en notas de campo, como lo plantean Dewalt, Dewalt y Wayland (Como se citó en Kawlich, 2005) “describen las notas de campo tomándolas como datos y como análisis, dado que las notas proporcionan una descripción proporcionada de lo que está siendo observado y son el producto de procesos de observación” (p.17). Como producto de la observación participante realizada surgieron 7 diarios de campo (DC2 a DC8), (Ver anexo 1).

#### **Fase IV: Reflexión – Evaluación**

El objetivo de esta fase fue analizar, sistematizar los resultados y socializar los hallazgos de la investigación una vez terminado el trabajo de campo; por ello se realizaron tres momentos, triangulación de la información, sistematización y socialización.

En este aparte es necesario aclarar que si bien el método empleado fue la investigación acción, en el momento de análisis de la información se asumió la forma de análisis de la teoría fundamentada (la cual contempla la codificación, categorización y análisis de los datos), mas no se asumió la teoría fundamentada como método. Para ello nos amparamos en la complementariedad existente en la investigación cualitativa. Como lo plantea Martínez, 2005 (Como se citó en Blanco y Neligia, 2016)

El principio de la complementariedad es empleado por Martínez (2005) para explicar la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, óptica o abordaje y por ende, el uso de diversos enfoques produce una significativa riqueza al conocimiento obtenido, ya que logra integrar en un todo coherente, los aportes de diferentes personas, filosofías, métodos y disciplinas. Se observa en consecuencia, que el principio de la complementariedad lleva consigo la riqueza de lo complejo y el diálogo entre representantes de diferentes enfoques, pues permite integrar la percepción de la realidad, la superación de la fragmentación del saber y la necesidad de enfocarla desde muchos ángulos para analizar la diversidad de lo real (p.99).

Posterior al análisis de la información se realizó la socialización en la comunidad académica Sede de la Maestría en Educación del municipio de Buga Valle, en un evento denominado “Primer Encuentros de Proyectos Educativos Maestría en Educación Modalidad Profundización Universidad del Cauca – Sede Buga” donde se presentaron los proyectos en modalidad tipo póster.

### 3.4 Hallazgos

En este apartado se desarrollan los hallazgos que surgen como resultado del análisis de datos de la información recopilada y registrada en diarios de campo de las docentes investigadoras, producto de la observación participante realizada durante la fase de intervención, siendo el proceso que se construyó a partir del diálogo de la acción de aula realizada, las categorías selectivas, teóricas y la voz del investigador (Ver anexo 2, cuadro de manifestación de categorías).

Los resultados se dividen en las siguientes categorías:

- La primera denominada: *La Motivación como herramienta para la producción escrita*, la cual presenta desde la experiencia del aula cómo la motivación que se despierta en los niños a través de la estrategia pedagógica implementada, se constituye en elemento activador de la producción escrita.
- La segunda: *Vivenciar el lenguaje*, la cual pone de manifiesto cómo la producción oral y escrita de los estudiantes adquiere sentido desde sus propias vivencias y experiencias cotidianas.
- La tercera: *la oralidad como acercamiento a la producción escrita*, en la que se muestra desde la experiencia de aula la importancia del fomento de la producción oral desde la cotidianidad del niño, también el papel que adquiere tanto la familia como las personas cercanas en la transformación de esas vivencias en la producción escrita.

### **3.4.1 La motivación como herramienta para la producción escrita.**

Uno de los primeros hallazgos encontrados en la experiencia de leer y escribir en la escuela, señala que estas habilidades deben vivenciarse como una actividad comunicativa y funcional, generando procesos con sentido. El objetivo del aprendizaje de la lectura y la escritura, es que el niño sepa qué hacer con eso que aprende en cualquier acto de comunicación. Por ello, la adquisición de la lengua es un proceso arduo y complejo en el cual el niño debe tener razones que lo lleven a producir texto, ya sea oral o escrito.

Antes de empezar a desarrollar esta categoría es importante tener en cuenta la definición de la palabra motivación, que según Woolfolk (como se citó en Ospina, 2006), se define como “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta” (p.1). Ahora, desde un punto de vista pedagógico, Freinet sostiene que:

El niño con sus necesidades, con sus propuestas espontáneas, constituye el núcleo del proceso educativo. Freinet también parte del interés y de las necesidades del niño, por ello propone que los trabajos deben ser tareas útiles, para cultivar el interés y mantenerlo vivo. Para Freinet, la labor del maestro es ayudarle a avanzar en las actividades que sean de interés para el educando. (Citado por Chourio y Segundo, 2008, p.50).

Es por ello que en la escuela se deben configurar situaciones en las cuales los estudiantes tengan motivaciones para leer, razones comunicativas para escribir. Es así como, en el desarrollo de la categoría *La Motivación como herramienta para la producción escrita*, se exponen todas aquellas situaciones que motivaron a los niños a entender y a vivenciar el uso de la lengua desde un enfoque pragmático.



En primera instancia, es preciso decir que los niños manifiestan el interés por aprender cuando existe una tarea que implica el cambio en su rutina “Los niños siempre muestran mucha ansiedad cuando se les plantea una actividad diferente que no implique el cuaderno y el tablero” (DC3.C.KR2)<sup>1</sup>; de igual manera, al realizar una actividad que implicaba mudarse a otro espacio y el uso de almohadas, se pudo notar la expectativa creciente en los niños “Estaban muy ilusionados y preguntaban con frecuencia por el uso que le íbamos a dar a las almohadas” (DC3.C.KR3). Actividades de este tipo mantienen despierto el interés, los niños aprenden, juegan y se divierten al mismo tiempo. La estrategia de lectura compartida realizada en el primer encuentro, permitió a los niños trabajar juntos en la construcción de una historia de la cual todos fueron partícipes, también los niños reflexionaron acerca de sus construcciones orales al contrastar la historia que ellos crearon con la historia verdadera. A partir de este proceso vivido, los niños hicieron una autoevaluación de lo realizado por ellos y tomaron conciencia de sus propios desaciertos.

Es preciso decir que el docente en su rol de maestro activo, enseña a los educandos la necesidad de aprender la lengua, porque más que leer y escribir, aprender la lengua es conocer el mundo, es hacer parte de una cultura.

Estas actividades generaron un cambio en la disposición de los niños, pues la mudanza a otro espacio, como el auditorio, hacía que se sintieran libres; tal vez sea esta una razón por la que muchos de los maestros no se atreven a explorar otras formas de acercamiento a la lectura, por el temor de “incomodarse”, y se quedan en el aula impartiendo la misma enseñanza que desmotiva en el niño sus deseos por aprender.

---

<sup>1</sup> Estos códigos pertenecen al procesamiento y análisis de los diarios de campo de las docentes investigadoras, así: DC: Diario de campo; C: Caicedonia; KR: Karen Rodríguez/ EY: Erika Yopez y número del relato.

Encontramos que el hecho de escribir para ser leído es un acto sin duda de motivación, por ello una de las estrategias que se implementó en este proyecto de investigación fue “el cuaderno viajero”. Un ejemplo de motivación a la escritura consistió en “escribir la receta de la mamá en la preparación del almuerzo del domingo” (DC6.C.KR3). Allí, se puede ver como el vínculo de enseñanza-aprendizaje con la familia permite fortalecer estos procesos de escritura, el hecho de que el niño comparta un momento con su madre y pueda describir cómo preparar el almuerzo, revela el significado que tiene el lenguaje para poder expresar ideas o situaciones de la cotidianidad; el niño entiende a través de esta experiencia que necesita escribir bien para que los demás lo comprendan. Posteriormente, los cuadernos fueron compartidos con otros niños y por consiguiente leídos por otras familias; aquí nace la oportunidad para hacer de la lectura y la escritura un espacio de interacción y de conocimiento de las realidades de otros, también un espacio para crear en el niño la posibilidad de que evalúe su proceso y sea a su vez evaluador de otros ejercicios escriturales, apropiándose de él y enriqueciendo su vocabulario.

Otra actividad que puede mencionarse como motivación a la escritura fue: el escribir “las actividades que realizaron durante el fin de semana” (DC6.C.KR28). Crear en el niño la necesidad de escribir es motivante, por cuanto los niños quieren expresar todo lo que hicieron durante ese tiempo. En ese orden de ideas, traemos a colación los planteamientos de Celestin Freinet (1979) quien propone “El medio constituye la auténtica condición determinante de la educación y, a la vez, un fascinante laboratorio que ofrece argumentos más que suficientes para un trabajo motivado” (p.44).

De igual modo, se propuso una estrategia desde una situación cotidiana particular como lo fue la preparación de una receta en el aula, con el ánimo de desarrollar en los niños la competencia

comunicativa. En este orden de ideas, la enseñanza de la lengua debe ligarse al desarrollo de las competencias comunicativas (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Esta vez encaminada hacia la competencia textual, tanto de manera oral como escrita, para lo cual se llevó a cabo la preparación de una receta como pretexto de acercamiento a los textos instructivos.

Lo que se pudo evidenciar en esta actividad es que los niños sienten ganas de aprender y se vinculan de manera más agradable a la escuela cuando se proponen actividades en las cuales ellos son protagonistas. “Los niños estaban muy ansiosos” (DC2.C.KR12). Incluso una mamá dijo “que su niña estaba muy motivada que se había levantado antes de las 6:00 a.m. a bañarse porque quería llegar a la escuela” (DC2.C.KR13). Razón por la cual se evidencia que la motivación para el aprendizaje es la chispa que prende el tren de la imaginación, su ausencia hace que lo que se enseñe fácilmente pueda olvidarse.

Otro hallazgo importante fue que la motivación lleva a la apropiación significativa del lenguaje; para iluminar lo que se ha venido diciendo tomemos la salida pedagógica intencionada, “En ese momento les conté que íbamos a tener una salida a la biblioteca” (DC7.C.KR8). “Ellos inmediatamente saltaron del pupitre y se pusieron a gritar de la felicidad” (DC7.C.KR9), este ejercicio suscita el interés por expresar en forma clara las ideas y sentimientos a través de una carta dirigida a la rectora, solicitando los debidos permisos. Se pensó en la actividad desde los estándares básicos de competencias con un valor agregado, la praxis, como herramienta para la aprehensión de los conocimientos, articulada con la vivencia del lenguaje en donde las emociones cumplen un papel fundamental para la predisposición y actitud del estudiante frente a lo que se le enseña.

Cabe decir que para llevar a cabo la actividad se les explicó a los niños el formato de la elaboración de la carta, esto es importante ya que si la elaboración de la misma no se dinamizaba sino que se explicaba de una manera magistral, se aprendería quizá como una lección más, pero no tendría significado para el niño. Como resultado se pudo evidenciar que la mayoría de los niños realizaron su trabajo con una caligrafía adecuada, tratando de seguir parámetros ortográficos y además, prestaron la suficiente atención para cumplir con el formato del texto, ya que se esforzaron por realizarla de una forma estéticamente bella. Adicionalmente, lo más relevante era que los niños iban realizando una autoevaluación, preguntaban, comparaban y corregían sus escritos. Se puede decir que los niños lograron hacer un proceso de Metacognición, ya que según Josette Jolibert (2004), la metacognición puede definirse como: “una reflexión del propio aprendizaje sobre los aprendizajes que se están construyendo” (pág. 8).

En la medida en que en el aula se transformen las prácticas hacia un ejercicio de los colectivos en la realización de las tareas, los niños y niñas toman conciencia de sus aprendizajes, mejoran en la expresión oral por cuanto la idea no es solo que produzcan, sino que se valore el texto en compañía del otro.

Como motivación para el aprendizaje se realizó una visita a la biblioteca municipal y a un supermercado, los resultados de esta actividad permiten evidenciar la posibilidad de conocimiento que surge cuando se les permite a los niños aprender por medio de la interacción con sus compañeros y con las personas cercanas a su contexto escolar, como son sus padres o padres de sus compañeros, al igual que ver a su maestra en otro espacio que no sea solo el aula de clase; en este aspecto se da fundamento a los planteamientos de Vigotsky (1979) respecto a la construcción del conocimiento en relación con los demás y en la exploración de su contexto:

Los procesos psicológicos superiores, que son los procesos específicamente humanos, tienen su origen en la vida social, es decir, se constituyen a partir de la mediación y la internalización de prácticas sociales y de instrumentos psicológicos creados culturalmente.

De igual manera dicha vivencia tiene su respaldo en los planteamientos de Freinet, por cuanto la escuela está viva en la medida que no se reduce solo a una institución física, sino a todas aquellas posibilidades de aprendizaje que se les permitan a los niños desde su contexto, como la visita a estos lugares, donde se les da un papel protagónico y se les brinda la posibilidad de aplicar el lenguaje a estas situaciones. Llevar a la práctica el proceso de lectura en el supermercado permite aprender en la cotidianidad, ya que es un lugar rico en textos gráficos y escritos, hay avisos, signos, precios, diferentes estilos de grafías de todos los colores y tamaños, lo cual llama la atención de los niños y hace que asocien imagen y palabra, queriendo leer lo que dice “por cierto es de los primeros lugares que los niños al empezar a leer, usan como medio para mostrarle a sus padres que ya comprenden los textos que encuentran allí” (DC8.C.KR.34).

Con respecto a la biblioteca, se les mostró a los estudiantes que allí es un lugar fascinante para ellos, pues encuentran libros adecuados a su edad y a sus gustos. Los niños disfrutaron tomando todos los libros que pudieron, luego llegamos al salón de literatura infantil, allí los niños hojeaban los libros, miraban sus dibujos, leían y mostraban a sus compañeros los libros que encontraban “Los niños querían coger todo. Miraban encantados los libros, no sabían que hacer en el lugar” (DC8.C.KR36, 37). Son precisamente esos espacios los que acercan los niños a la lectura, además se les deja abierta una puerta para que quieran volver, para que les pidan a sus familiares que los lleven en los ratos libres.

Josette Jolibert plantea que se les debe permitir a los estudiantes desde la edad preescolar conocer y producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de uso, por ello los estudiantes hicieron con ayuda de sus familiares un relato en sus cuadernos viajeros sobre la experiencia que habían vivido ese día, como una forma de incentivar la producción escrita pero desde sus propias vivencias; lo cual arrojó como resultado la participación activa de la gran mayoría de las familias en el acompañamiento de este proceso, además se evidencia en un mejor uso del lenguaje oral por cuanto estaba escrito de una manera mucho más coherente a lo que hubiese sido sin su colaboración, lo que refleja el compromiso adquirido por los niños para escribir el relato de la experiencia vivida durante la jornada.

Después de esta exposición, se concluye que el uso de estas estrategias propició la motivación al despertar el interés en los niños, por lo tanto el maestro se asume como un mediador de conocimiento, que tiene claro que la motivación es un factor condicionante para el aprendizaje.

### **3.4.2 Vivenciar el lenguaje**

Las vivencias hacen parte de lo humano, de aquello que caracteriza y diferencia la vida de cada ser, pues son las que dan sentido a sus decisiones, transforman sus pensamientos y permiten llevar sus saberes a otros contextos o formas de uso. En ese sentido, para el desarrollo de la presente categoría se abordarán las vivencias y situaciones cotidianas de los niños del grado primero, las cuales se constituyen en el medio para dotar de significación y motivación sus actos

de producción oral y escrita, y así entender el lenguaje en situaciones concretas de uso, como lo plantea el enfoque pragmático del lenguaje; al respecto, Freinet (1989) en sus planteamientos:

Une al niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y su entorno. La escuela Freinet es una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida del medio. La única forma de convertir la educación en una preparación y puesta a punto para la vida es ligarla con ésta, con sus problemas y realidades.

En ese sentido, los resultados de la puesta en práctica de la estrategia pedagógica en la cual se emplearon las situaciones y vivencias cotidianas de los niños como medio para la producción oral y escrita, cobra importancia al reconocer que la cotidianidad se puede vincular al proceso educativo y que es el punto de partida para la construcción de los aprendizajes escolares, en contraste con la enseñanza tradicional en donde la mayoría de las veces la escuela está alejada de la vida y por ello los aprendizajes del aula no son significativos para el estudiante y no trascienden el aula de clase.

En consecuencia, es hallazgo de la investigación el reconocer que cuando se proponen actividades que recogen los saberes previos de los niños, ellos se sienten emocionados al sentirse partícipes, “Los niños se mostraron muy emocionados con el tema, pues todos tenían conocimiento al respecto, pues era algo que hacían en su vida diaria, todos querían hablar, levantaban la mano con rapidez y hablaban también sin pedir la palabra” (DC5.C.EY12, 13, 14).

Por ello, el vincular dichos saberes previos con el aprendizaje del lenguaje promovió un mejor desarrollo de los aprendizajes propuestos, pues se dotó al proceso lector y escritor de una afectividad, dándosele sentido de vida para los niños; así, a medida que se iba desarrollando la propuesta de intervención, los niños se fueron acercando de una manera más espontánea a las

producciones orales y escritas. “Fueron más creativos a la hora de escoger el nombre para su tienda, surgieron nombres comunes para ellos como “La tienda de Don Chucho”; en un grupo de niñas mostrando su amistad del momento, pusieron el nombre de “Tienda de amigas”; otros como vendían varios productos pusieron “Tienda de varias cosas”; otros de manera muy creativa aunque con confusión de algunas grafías pusieron “Tienda del dinero”; otros nombraron su tienda “La tienda de frutas” y “Comidas deliciosas” (DC5.C.EY37, 38).

Los anteriores procesos dejan entrever el sentido que le iban dando los niños a sus escritos, como los relacionaban con sus saberes cotidianos, lo que les servía para el desarrollo de la creatividad y la imaginación. Es ahí cuando el lenguaje adquiere un valor pragmático que va más allá del dominio lingüístico, lo que se ha denominado competencia comunicativa, que Dell Hymes (1972), plantea de la siguiente manera: “La competencia comunicativa se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (p. 52), el uso del lenguaje adquiere sentido y significado en las situaciones reales de uso, los niños de manera progresiva van desarrollando la competencia comunicativa, sin hacer del aprendizaje de la lectura y la escritura un proceso ceñido netamente a los procesos instrumentales del lenguaje.

Como consecuencia, en los aspectos formales del lenguaje se pudieron evidenciar avances tanto en la producción oral como escrita. “Como conclusión con la realización de la actividad se pudo evidenciar avances en el proceso de escritura de los niños y esfuerzos en el mejoramiento de la ortografía al escribir” (DC9.C.EY29), al respecto, dichos avances se observaron en la mayor coherencia en la narración, en la incorporación y utilización en la escritura de un mayor vocabulario y en la indagación sobre cómo escribir sonidos o expresiones onomatopéyicos por ejemplo de una historieta.



En la actividad evaluativa se empleó como texto la historieta, pues captura el interés del niño y emplea gráficos y texto escrito “Con respecto al orden de la secuencia de la historieta se denota un buen avance en la interpretación del mensaje implícito y de igual manera capacidad de redacción de acuerdo a su contenido. De manera importante se evidencia un gusto por la redacción y escritura, más cuando se asocia a textos o actividades que llamen la atención de los niños y que despierten su motivación” (DC9.C.EY30, 31).

Otro ámbito que posibilitó el mejoramiento en las producciones de los estudiantes con base a sus vivencias, fue el acompañamiento de la familia y su vinculación con la escuela, como se evidencia en los relatos de los diarios de campo, “Por ello se logra vincular su interés y su atención en una actividad propuesta desde el aula pero con relación a sus conocimientos y experiencias y no alejada de su vida. Además cómo se desarrolla en gran parte de manera extracurricular, vincula a la familia en el proceso de aprendizaje de los niños” (DC6.C.EY48, 49). Esto es importante en la medida en que los niños aprenden con el ejemplo de sus padres y con su apoyo en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, de esta forma logran una mayor motivación para realizar sus producciones, es así como lo plantea Vigotsky (1979):

Los procesos psicológicos superiores, que son los procesos específicamente humanos, tienen su origen en la vida social, es decir, se constituyen a partir de la mediación y la internalización de prácticas sociales y de instrumentos psicológicos creados culturalmente (p.40).

Podemos decir, que se afirma en la práctica el que todo aprendizaje está mediado por la experiencia y la vida social, de manera especial la familia es importante en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura como acompañantes de la vida escolar, lo que enriquece las experiencias que se le presenten al niño y permite que sus aprendizajes se doten de sentido.

También fue importante el acompañamiento y apoyo de otros agentes del ámbito tanto escolar como social, en la realización de la salida pedagógica a la Biblioteca Municipal Nacienceno Orozco y al Supermercado Mega Mío, tales como Auxiliares Bachilleres de la Policía Nacional del municipio, bibliotecarias municipales y empleados del supermercado. “Caminamos de manera ordenada por el andén, unos más rápido que otros, las madres tomaron sus hijos de la mano y otros compañeritos de ellos. Todo estuvo muy ordenado, los auxiliares cuidaban mucho la cruzada de las calles, los niños iban muy contentos. Al llegar al supermercado nos recibieron muy amables, empezamos el recorrido por la sección de las verduras” (DC8.C.EY22, 23, 24).

Además del acompañamiento en la actividad se promovió un vínculo entre la escuela, la vida y el lenguaje, “Las madres se reunieron con grupitos de niños y les leyeron cuentos” (DC8.C.EY43). “Por último se da un acercamiento de los padres a la escuela y los niños y se motiva para que realicen este tipo de actividad con ellos en su tiempo libre” (DC8.C.EY64). También es importante destacar que con este tipo de actividades se posibilita a los niños la comprensión de que la escuela no se reduce a un espacio físico y a los cuadernos, sino que se puede construir conocimiento, enriqueciendo los que se tienen en otros contextos y con otras personas.

Finalmente, se comprende que la implementación de una estrategia pedagógica en donde se involucren las vivencias y situaciones cotidianas en la enseñanza de la lectura y la escritura no solo facilita su adquisición de una manera más espontánea, sino que además empodera a los estudiantes de su aprendizaje, otorgándole al proceso una carga afectiva significativa, lo que facilita su consolidación.

### 3.4.3 La oralidad como acercamiento a la producción escrita

El lenguaje oral es una de las primeras manifestaciones de comunicación que el niño tiene para relacionarse con su entorno, lo que le permite exteriorizar sus pensamientos, sentimientos y emociones. En la búsqueda por estimular los procesos de lectura y escritura, surge como categoría la oralidad como acercamiento a la escritura, ya que el buen uso del lenguaje oral no solo desarrolla la capacidad discursiva, sino que comprende el desarrollo cognitivo y socio-afectivo, por cuanto la oralidad es la transición hacia la escritura.

La narración oral es una herramienta de comunicación que se construye socialmente, fortaleciéndose en situaciones comunicativas; se desarrolló durante la etapa de diagnóstico una actividad cuyo objetivo consistió en medir el estado actual de la narración oral, en cuanto a coherencia y cohesión en los niños de grado primero. Como hallazgo de la investigación en esta primera etapa, se evidencia a través de un fragmento de un escrito realizado en el diario de campo de una de las docentes investigadoras que: "... los niños presentan dificultades en aspectos de coherencia y cohesión textual" (DC1.C.KR39). Por tal razón las actividades posteriores que se planearon con este propósito, tuvieron en cuenta la estimulación del pensamiento lógico asociado a las relaciones con los objetos (reales y de la imaginación) y a la causalidad de los hechos -el antes y el después- (Falieres, 2003). Para así lograr consolidar la secuencialidad de una historia.

Pese a que la actividad vislumbró las dificultades en narración oral existentes en ese momento, permitió que los niños pudieran realizar un trabajo colaborativo en el cual todos fueron partícipes, compartieron sus conocimientos y pusieron a prueba su capacidad de escucha ante la palabra del otro. Al respecto Jolibert (2004), afirma desde el enfoque constructivista del

aprendizaje: “los niños aprenden haciendo, dialogando e interactuando entre sí” (pág. 8). Este aporte de Jolibert se refleja en los registros de diarios de campo donde se confirma, “Pero también es cierto que se obtienen aprendizajes a través del trabajo cooperativo, porque los niños que saben, comparten sus aprendizajes con los que no. Entablar conversaciones grupales permite aprender con los otros. La oralidad es una práctica diaria que se enriquece al escuchar al otro. Es en la interacción donde el niño enriquece su vocabulario” (DC1.C.KR55 - 59). Estas narraciones no solo favorecen el trabajo colaborativo sino que permiten la creación de un vínculo afectivo con sus compañeros y las personas cercanas.

En una posterior actividad se pretendía que los niños hicieran una construcción escrita a partir de la reconstrucción oral de un cuento, el cual fue contado a los niños teniendo en cuenta el sonido de las voces de los animales y los niños tuvieron participación en la narración del cuento, “Esta actividad fue muy motivante porque todos los niños querían hablar por el micrófono, luego pasó otro niño quien lo hizo muy bien, tenía buena capacidad de retención, no mostró pena y su capacidad narrativa fue excelente” (DC3.C.KR19, 20).

Como ha de notarse las historias despiertan emociones y sentimientos, revelan diferentes sensaciones para quienes las cuentan y para quienes las escuchan, lo que invita a pensar en que primero antes de adquirir la habilidad de leer y escribir, se debe consolidar lo oral, ya que su estimulación otorga al niño una participación más activa de la oralidad, además permite que él relacione sus conocimientos previos y se produzca conocimiento nuevo. La narrativa en la escuela, tal como lo expresa Paley (1986):

Es fundamental como creadora de cultura y como herramienta de aprendizaje en la sociedad, la familia o el aula. El niño que llevamos dentro y los niños de nuestras clases anhelan oír

historias. No importa (...) que ya no nos sentemos alrededor de una fogata como en los tiempos mitológicos, y ni siquiera pasemos demasiado tiempo (...) conversando con nuestros amigos y devanado historias; cada niño recupera espontáneamente este antiguo medio de expresión y depende de su forma para explicar las preocupaciones más profundas de la vida (p.309).

De acuerdo a lo anterior se realizó una lectura compartida, la cual tenía como objetivo que los niños utilizaran la memoria como herramienta para la reconstrucción oral del texto ante sus familiares, quienes tendrían la labor de hacer el texto escrito de la historia. Esta actividad vinculó las ideas del autor Celestin Freinet, quien plantea que las actividades escolares deben partir desde el interés del niño y por lo tanto las tareas deben significar utilidad para que sean llevadas a cabo. Así mismo, el propiciar espacios de lectura compartida permite que los niños intercambien opiniones, se ayuden entre sí a recordar la historia, puedan comunicarse más espontáneamente y pierdan el miedo de expresarse ante un público, lo cual se relaciona con los principios y fundamentos de la pedagogía de Freinet (1989): La expresión, la comunicación y la creación que le permiten al niño construirse como persona; un tanteo experimental que consiste en el saber hacer a partir de los conocimientos previos; vida cooperativa y participativa donde el niño aprende a realizar tareas escolares con ayuda de otros (p.50).

Este tipo de actividades que se salen del salón de clase, las cuales rompen con la rutina ayudando a que el estudiante asimile el aprendizaje de una manera menos lineal, produce mejores resultados porque le permite al niño una mayor autonomía, ya que exige que su mente logre retener información para luego plasmar las ideas que se convierten en un texto gráfico elaborado con sus compañeros y en un texto escrito con ayuda de sus familiares, que luego se socializó mediante su lectura ante los compañeros.

De igual manera se propuso a los niños elaborar una carta para el mejor amigo, conmemorando el día del amor y la amistad. Posteriormente los niños contaban a sus amigos lo que habían escrito en las cartas “los niños que quisieron leer pasaban al frente. Leían sus cartas a la persona a la que iba dirigida y luego esta persona se ponía de pie y le leía al otro y así sucesivamente” (DC4.C.KR38, 39).

Hallazgo de este ejercicio pedagógico es darnos cuenta que este tipo de actividades motivan a los niños a escribir más y mejor por cuanto hay un valor emocional agregado, además el salir en frente de los compañeros requiere de un mayor esfuerzo por parte de los niños por leer bien. “Fue un buen ejercicio pues el hecho de que otros los escuchen les da posibilidad de mejorar la lectura” (DC4.C.KR49).

Estas actividades que involucran la escritura y la oralidad, permite vincular el pensamiento de autores como Jolibert (2004), quien dice que leer y producir texto es un acto de profundo humanismo, ya que a través del lenguaje es que el ser humano se construye, actúa sobre sí mismo y sobre los demás. De igual manera se hace referencia al proceso de construcción del aprendizaje en los niños desde el enfoque constructivista, donde se considera que los seres humanos aprenden por la interacción con los otros, por el aprovechamiento de sus saberes previos y por sus propias motivaciones.

Ahora, el pretender llevar a cabo actividades como la elaboración de un escrito en donde el niño contara como había preparado el almuerzo la mamá el día domingo, no solo motivó el hecho de escribir, sino que dio lugar a una serie de emociones que estrechamente se vincularon con el gusto por expresar a través del código escrito esas experiencias que los niños tuvieron en su diario vivir, lo que permitió en el niño el desarrollo de su creatividad, su imaginación y la

fantasía, características propias de esta edad escolar inicial, por cuanto fue plasmado en el papel todo lo que el niño quiso escribir, permitiéndole gozar de una plena libertad de elección en lo que quería contar. Es así como “la experiencia de escribir lo que se hizo el fin de semana, fue positiva por cuanto los niños establecen una relación entre lo que viven y la forma como se puede expresar, y en este caso, mediante la escritura” (DC6.C.KR). De igual manera se le dio un rol activo al niño y se posibilitó el aprendizaje desde el contexto familiar, haciendo que sus tareas se vinculen con su vida, posibilitando un encuentro entre el lenguaje y la vida cotidiana.

Ahora, apoyándonos en Dell Hymes (1972), podemos decir que la actividad, involucra una visión pragmática del lenguaje, pues los estudiantes usan el lenguaje en situaciones reales, narran y reconstruyen sus vivencias para la posterior producción textual; así involucran su capacidad de narración oral, su capacidad de ordenar de manera temporal las actividades vividas, su capacidad de redactar textos con y sin ayuda de sus familiares. Lo que permite que el niño le otorgue así una afectividad al proceso lector y escritor, siendo significativo para su vida.

En síntesis, después de las anteriores ejemplificaciones damos por sentado la importancia que tiene la oralidad en el posterior desarrollo del lenguaje escrito, razón por la cual en el aula se deberán propiciar espacios en los que los niños puedan imaginar, crear, comprender y compartir sus experiencias; en una frase, cimentar las bases para el óptimo desarrollo de la expresión oral.

Con respecto a la etapa inicial del diagnóstico donde se notó la necesidad de ahondar en la coherencia y cohesión desde lo oral y por consiguiente en lo escrito, al terminar la etapa de intervención se pudo notar en los relatos de los cuadernos viajeros de los niños, como mejoró su capacidad de ordenar de manera temporal las actividades vividas y por ende su capacidad de redactar textos con y sin ayuda. De igual manera se involucraron actividades tendientes a llevar

los niños de lo gráfico a lo escrito, por medio por ejemplo, de narrativas e historietas que debían graficarse de manera secuencial y luego llevarse a lo escrito en colaboración de sus compañeros y familiares, lo que permitió el mejoramiento en la capacidad de reconstrucción oral y escrita, la relectura de sus textos favoreció que se mejorara en la coherencia y cohesión al escribir, y la práctica de escucharse a sí mismo leer ante sus compañeros a viva voz o valiéndose de herramientas como un micrófono, permitió que se generaran esfuerzos tendientes al mejoramiento de la lectura y la expresión oral.

Hemos comprobado en los capítulos referidos a este acápite de la investigación, que la enseñanza de la lectura y la escritura se fortalecen a través de estrategias, desde las situaciones y vivencias cotidianas de los estudiantes cobrando mayor sentido y significación en la apropiación de estos aprendizajes; para ello la mediación social y el trabajo cooperativo posibilita condiciones en donde la metacognición se convierte en una herramienta necesaria para afianzar los saberes que se construyen desde la colectividad.

Para finalizar, se puede decir que la enseñanza de las habilidades lectoras y escritoras deben tener en cuenta la motivación como elemento activador, lo cual se complementa con la idea imperante de que el lenguaje debe vivenciarse en la escuela, no reducirlo solo a estructuras gramaticales, sino por el contrario dinamizarlo con estrategias como las anteriormente mencionadas, las cuales tienen como resultado que el niño comprenda la necesidad de adquirir estas herramientas (la lectura y la escritura) para ser y hacer parte de su contexto cultural y social.



#### 4. Conclusiones y Reflexiones

Con la ejecución del presente proyecto de investigación, se llega a la reflexión sobre la necesidad imperante en el cambio de paradigmas y acciones pedagógicas concretas en la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de escolaridad, que involucren el sentir de los niños, sus vivencias y la interacción social con sus pares, las cuales facilitan el desarrollo de procesos de socialización y de construcción del conocimiento desde la significación y la emoción.

Por ello, pudimos dar respuesta a la pregunta de investigación desde el diseño e implementación de una estrategia pedagógica fundamentada en el enfoque pragmático del lenguaje, el cual da énfasis a las situaciones reales de uso del lenguaje en contextos y momentos específicos, aspectos de igual manera planteados desde el constructivismo. La estrategia fue encaminada hacia la ejecución de actividades intencionadas, planteadas desde las vivencias y situaciones cotidianas de los niños como forma de construcción de conocimiento del lenguaje; de igual manera en la fase inicial del proyecto se realizó una indagación sobre las estrategias empleadas en proyectos de investigación similares, esto con el fin de identificar tendencias y propuestas innovadoras en la enseñanza del lenguaje.

Durante la implementación de la propuesta las docentes investigadoras realizamos diarios de campo, lo que permitió registrar información valiosa y reflexiones desde una postura pedagógica de las acciones realizadas para posteriormente categorizar, codificar y triangular, proceso que permitió clasificar tres categorías a saber, “La motivación como herramienta para la producción

escrita”, “Vivenciar el lenguaje” y “La oralidad como acercamiento a la producción escrita”.

Como aspectos valiosos de la reflexión suscitada en las categorías se pueden mencionar:

- Las motivaciones que se deben promover en los niños para acercarlos de una manera atrayente a la lectura, y el cómo despertar en ellos razones comunicativas que los lleven a la producción escrita. En este punto es importante reflexionar sobre el papel del docente como posibilitador de dichos encuentros.
- La experiencia al igual que las vivencias de los niños, forman parte importante en la construcción de los aprendizajes y en la consolidación del lenguaje oral y escrito.
- El aprendizaje del lenguaje se da en todos los ámbitos y se enriquece con las experiencias de los demás, como se pudo observar en las actividades propuestas donde los niños interactuaron con sus compañeros, los padres de familia y personas de sus contextos cercanos, siendo este el punto de partida para sus producciones orales y escritas.
- Se puso de manifiesto la importancia del desarrollo del lenguaje oral desde la primera infancia y cómo esta es la iniciación a la escritura, en este sentido es importante que se involucren actividades que motiven a los niños a la escritura, trabajo que se fortalece desde las construcciones colectivas, la descripción de historias y las secuencias de imágenes. El fortalecimiento de esta etapa oral es relevante para garantizar un éxito en la producción escrita autónoma.

Por otro lado, es importante reflexionar cómo la implementación de la propuesta de intervención se consolidó en una experiencia valiosa desde el punto de vista personal y profesional.

Desde el proceso reflexivo que se gestó en el transcurso de la maestría se evidenció que para asumir nuevas posturas y renovaciones, el maestro debe entrar en una etapa de indagación constante y consciente de su práctica al igual que de la realidad del aula, pues se familiariza tanto con los niños a hacer las cosas tan mecánicas, que no existe asombro ni reflexión sobre ello, generándose costumbre ante las problemáticas, lidiando con ellas sin emprender acciones que lleven a mejorar; por ello fue difícil la etapa del diagnóstico, pues esa cotidianidad no dejaba identificar los problemas álgidos de solución.

Desde ese punto se adentró en la práctica investigativa desde la realidad de las aulas, empezando a indagar desde la teoría y desde la aplicación de técnicas investigativas para la elaboración de la propuesta de intervención. Durante el diseño, implementación y evaluación de la propuesta, al igual que desde cada seminario se apuntó a apoyar ese trabajo y a complementarlo, lo que fue muy enriquecedor al conocer los diferentes puntos de vista de los docentes sobre el trabajo, se fue acotando esas visiones y albergando las que se identificaron al objetivo de la investigación, así se pudo sacar el proyecto adelante.

Por ello, con la ejecución del proyecto se pudo dar cuenta que la teoría se puede aplicar y dinamizar en la realidad de las aulas, y que como docentes para hacer investigación no se requiere más que ganas y disciplina; no se puede negar que fue un trabajo arduo, pero también lleno de satisfacciones, al apropiarse de un bagaje teórico sobre la temática y al ver como se plantea y desarrolla una propuesta creativa que ha generado cambios favorables y visibles en los niños y en docentes.

Esta experiencia, en primer lugar enriquece como seres humanos, pues se compartió y ayudó a hacer una valoración introspectiva del quehacer pedagógico; en segundo lugar permitió la

apropiación aún más del proyecto de investigación y reconocer el impacto que éste tenía en la Institución Educativa. De igual manera deja la semilla para continuar gestando esta propuesta desde el aula y compartirla con los demás docentes para que se sumen y se pueda re significar en la institución nuevas formas de enseñanza de la lectura y la escritura.

Para concluir, se cree que si bien es cierto la maestría ayuda a ser mejores maestras, la academia debe seguir explorando nuevas rutas y nuevos caminos que sigan consolidando todo este conocimiento, pues lo que se pretende es construir una escuela activa en donde el niño goce de una enseñanza que lo motive a aprender, que el aula se convierta en el lugar donde pueda desarrollar todas sus potencialidades y para ello el maestro debe seguir indagando en cómo hacer que los niños aprendan, no desde una práctica empírica, sino desde un andamiaje teórico que dote al docente en su papel como formador del tejido social.

Este camino que se emprendió hacia una transformación de la práctica docente y del sentir como personas, permite contribuir en el mejoramiento del proceso académico y de vida de los niños que se tiene la oportunidad de acompañar día a día, porque el ser docente es una profesión que se hace desde el ser y el hacer y definitivamente debe buscar el enriquecimiento intelectual, al igual que el reconocimiento de metodologías que hagan de la enseñanza un proceso motivador y significativo para los estudiantes y para el maestro.

## Bibliografía

Álvarez, E. (2010). La vida del yo: El problema del sujeto en Ortega. *Signos Filosóficos*. 12 (24).

Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-13242010000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242010000200002)

Ardener, E. (1976). *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Aristizábal, L., Caballero, P., Isaza, B., Pardo, Z., Peña L., Rincón, L., Gómez S., y Mayerly

Velázquez. (2014). *Plan Nacional De Lectura Y Escritura “Leer Es Mi Cuento”*.

Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/>.

Baquero, Ricardo. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique grupo editor S.A.

Blanco, N. y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de

enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19 (45) 97-111. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67646966005>

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.

(46), 19-35.

Bottero, V., Palma, M., Pelizza, L., y Rosales, P. (2012). ¿Cómo enseñar a leer sin pedir que

deletreen? Una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en el nivel inicial.

*Revista Iberoamericana de Educación*. 59, 169-187.

- Caballeros, M; Sazo, E; y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2) 212-222.
- Carrera, B; y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque socio cultural. *Educere*. 5(13) 41-44.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, 1a Edición. Buenos Aires: Noveduc.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley general de educación*. Bogotá, Colombia.
- Chacón, A. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 20(2) 10-26.
- Chourio, J. y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas filosóficas de Celéstin Freinet. *REDHECS*, 4(3) ,48-54.
- Chuquimamani, N., y Alosilla, C. (2008). Las experiencias de los niños deben ser valoradas e incorporadas al aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. 45 (5).
- Domínguez, D., Castañeda, M. y Zepeta, E. (2012). La práctica social del lenguaje como base para la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Iberoamericana de Psicología, Ciencia y Tecnología*. 5(2) 59-65.
- Faileres, Nancy. (2007). *Como mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Buenos Aires, Argentina: Editora Cultural Internacional Ltda.

- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. El Salvador, Buenos Aires, México. Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, R. y Medina, M. (2011). Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente apropiadas. *Lenguaje* 39(1) 113-138.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro de la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores S.A.
- García, R. (2010). La pedagogía de Celestin Freinet: el educador. *Autodidacta*. ISSN: 1989-9041.
- Gobernación del Valle del Cauca, Secretaría de Educación Departamental. (2016). Informe de análisis y uso de resultados de pruebas Saber de 3°, 5° y 9°. Años 2012 a 2015, Saber 11° Años 2010 – 2013, Saber 11° Años 2014-2 a 2016-2 e informe de indicadores de calidad ISCE 2015 – 2016. Recuperado de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwIertHOGfvVAhXHSyYKHdo5CbUQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.valledelcauca.gov.co%2Feducacion%2Fdescargar.php%3Fid%3D16312&usg=AFQjCNHqyEAV-QRmkS3IoyRXwnS0vtCLkA>
- Gómez Bernal, Juan (1996). Acerca de la competencia comunicativa por D.H. Hymes. *Forma y función*. (9), 13-37.

González, J. (2006). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica. *Investigación en la escuela*. 6. 51-61.

González, J. (1988). *La pedagogía de Celestine Freinet: contexto, bases teóricas, influencias*. Madrid, España: Centro de investigación y documentación educativa.

Jolibert, J. (2004). El vaivén permanente de una construcción recíproca. *Magisterio*, (7). Recuperado de [https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista\\_7](https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_7).

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Fórum: Qualitative Social Research*. 6 (2), Art. 43.

La Madriz, J. (2010). Discusión reflexiva: entre las concepciones del saber docente, y el proceso de transposición didáctica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 11 (1), 1-19.

Menéndez, E., Sobrino, R., Benítez, L., Hinojosa, M. (2012). Prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de la atención temprana. *Educación inclusiva*. 4(2), 67-91.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). *Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325413.html>



- Monteagudo, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Centro cultural Poveda, (11)*, 53-61. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/261214056\\_La\\_pedagogia\\_critica\\_de\\_Paulo\\_Freire\\_contexto\\_historico\\_y\\_biografico](https://www.researchgate.net/publication/261214056_La_pedagogia_critica_de_Paulo_Freire_contexto_historico_y_biografico)
- Ocampo, Javier. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Rudecolombia.10*, 57-72
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Científica Salud Bogotá. 4*. 158-160.
- Parrado, Clara (2010). *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2764/1/868038.2010.pdf>
- Pérez, A., Roa, C., Vargas, G., Castaño, L., Montoya, S., Rodríguez, G. y Bermúdez, G.M. (2010). El cuaderno de notas: un lugar de encuentro entre la escuela, el niño y la construcción del lenguaje escrito. En Pérez, A. y Roa, C. (Ed.), *Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. (pp.78-94). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Porta, M. (2014). Evaluación de habilidades prelectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación. 64*(2014), 43-54.
- Redacción Cali. (2016). Un Valle del Cauca con mayor nivel de calidad educativa. Recuperado de <http://caliescribe.com/politica/2016/06/18/10171-valle-del-cauca-mayor-nivel-calidad-educativa>

Rodríguez, S. (2011). *Investigación Acción*. Métodos de investigación en Educación Especial. 3ª.

Educación Especial. Recuperado de

[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_accion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf)

Sánchez Lozano, Carlos. (2000). Competencia comunicativa y aprendizaje significativo.

Recuperado de:

[www.academia.edu/33038773/Competencia\\_comunicativa\\_y\\_aprendizaje\\_significativo](http://www.academia.edu/33038773/Competencia_comunicativa_y_aprendizaje_significativo)

Tamayo, A. (2013). Hacia una didáctica crítica. *Memorias Congreso Investigación y Pedagogía*, 2, 1-27.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9) 38-43.

## Anexos

### Anexo 1. Muestra diarios de campo de las docentes

#### INSTRUMENTO: DIARIO DE CAMPO N°01 (DC1)

**FECHA:** Jueves 25 de Agosto de 2016.

**LUGAR:** Salón grado 1°02 Sede Anexa María Inmaculada, Caicedonia Valle (C).

**HORA DE INICIO:** 7:30 am.

**HORA DE FINALIZACIÓN:** 9:45 am.

**ESTADO DEL TIEMPO:** Clima cálido.

**ELABORADO POR:** Erika Alejandra Yépez Cuellar (EY).

**OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN:** Realizar observación participante durante la ejecución de las actividades del plan de acción desarrolladas en el marco de la propuesta de intervención de la Maestría en Educación.

El día Jueves 25 de Agosto, luego de la formación de estudiantes y la adecuación del aula de clases y siendo las 7:30 am (DC1.C.EY1), inicié la ejecución de la primer actividad del plan de acción contemplada en mi propuesta de intervención de la Maestría en Educación que estudio actualmente (DC1.C.EY2).

El taller tenía por tema la lectura de textos gráficos y escritos y producción textual (DC1.C.EY3). Los niños fueron organizados en mesas de trabajo (DC1.C.EY4) que ellos mismos ayudaron a acomodar (DC1.C.EY5), se organizaron de a seis integrantes (DC1.C.EY6),

les pedí que guardaran todos los útiles escolares (DC1.C.EY7); para empezar les conté que actividad íbamos a realizar y cuál era su objetivo (DC1.C.EY8). Les dije que les iba a entregar unas fichas (DC1.C.EY9), las cuales debían poner en la mesa (DC1.C.EY10), mirarlas e ir armando la secuencia de un cuento (DC1.C.EY11), de la misma manera en que iban a inventar el cuento, según lo interpretaran (DC1.C.EY12).

Luego, le entregué a cada mesa de trabajo un pliego de papel bond (DC1.C.EY13). Se pudo observar que los niños que generalmente son más conflictivos en el aula, quisieron tomar el papel (DC1.C.EY14) y empezar a enrollarlo o a pegarle en la cabeza a los demás (DC1.C.EY15).

Les pedí que lo dejaran en la mesa (DC1.C.EY16) mientras les entregaba las seis imágenes con ilustraciones de un cuento a cada mesa (DC1.C.EY17). Inmediatamente les entregaba las imágenes cada uno quería cogerlas y dejarlas para él (DC1.C.EY18), sin compartirlas con los otros (DC1.C.EY19).

Terminé de entregarlas (DC1.C.EY20) y les pedí que las pusieran sobre la mesa (DC1.C.EY21) para que las pudieran observar todos (DC1.C.EY22) e interpretaran el orden en que iban para formar la historia (DC1.C.EY23). Pero aún, en la mayoría de las mesas había mucho ruido (DC1.C.EY24), se quejaban mucho (DC1.C.EY25) y me llamaban para decirme que no querían compartir las imágenes (DC1.C.EY26). Me tocó ir de mesa en mesa pidiéndoles que las dejaran allí (DC1.C.EY27) y darles ejemplos de cómo debían organizarlas (DC1.C.EY28).

Fue muy difícil que escucharan (DC1.C.EY29), al interior de cada grupo había mucho ruido (DC1.C.EY30), discutían mucho (DC1.C.EY31), y otros peleaban por el papel (DC1.C.EY32).

Cuando por fin algunas mesas pudieron armar la secuencia de manera oral y organizando las imágenes (DC1.C.EY33), me desplazaba por ellas para darles el pegamento (DC1.C.EY34) y que las fueran organizando y pegando (DC1.C.EY35).

Hubo una interrupción en el taller para ir al restaurante a tomar el refrigerio escolar (DC1.C.EY36). Luego, volvimos al aula (DC1.C.EY37). Como ya todos habían terminado, empezaron a socializar los cuentos (DC1.C.EY38). Pareciera que se preocuparon más de organizar las imágenes que de saber la historia que ellas escondían (DC1.C.EY39). Grupo a grupo empezaron a socializar sus historias (DC1.C.EY40). Todos los integrantes salían al frente con su cartel (DC1.C.EY41), algunos se tapaban la cara con él (DC1.C.EY42), otros peleaban por contar la historia (DC1.C.EY43), los que estaban sentados hacían ruido (DC1.C.EY44), casi no dejaban escuchar (DC1.C.EY45), tocó pedirles varias veces que escucharan, que respetaran que sus compañeros querían contarles la historia (DC1.C.EY46).

Se notó que algunos grupos no hacían mayor elaboración del cuento más allá de lo que ofrecían las imágenes (DC1.C.EY47), por el contrario dos grupos inventaron unas historias muy agradables (DC1.C.EY48), con muchos detalles que denotaban gran capacidad de observación de las imágenes y de imaginación (DC1.C.EY49). De igual manera, había niños con gran capacidad para la narración (DC1.C.EY50).

Cuando todos terminaron les dije que ahora les iba a mostrar las imágenes en el orden adecuado según la historia (DC1.C.EY51). Empecé a proyectar las imágenes en el video beam (DC1.C.EY52). A medida que empecé a hacerlo, ellos fueron prestando mucha atención y haciendo más silencio (DC1.C.EY53). Algunos empezaron a contrastar el orden con sus trabajos y a alegar por ello, a reprocharles a los otros por haberlas pegado así (DC1.C.EY54). Pero fue poca la discusión entre ellos (DC1.C.EY55), querían ver las imágenes más que pelear (DC1.C.EY56).

Luego, les empecé a mostrar las imágenes pero ya acompañadas del cuento (DC1.C.EY57). Todos estaban en silencio, se notó que la narración les gustó mucho (DC1.C.EY58).

Luego, hice algunas preguntas de la historia, sobre los personajes y las acciones y ellos respondieron de manera oral basados en sus impresiones (DC1.C.EY59). A continuación les entregué un papel bond en blanco (DC1.C.EY60), en el cual debían plasmar de manera grupal la imagen que más les había gustado de la historia y asignarle una frase (DC1.C.EY61). Lo que pasó fue que cada niño quiso hacer su dibujo pues no les gustaba el del otro, o simplemente querían plasmar su idea del cuento (DC1.C.EY62). Hicieron los dibujos y les pusieron su nombre (DC1.C.EY63). Los socializaron con los demás (DC1.C.EY64). Realizamos de manera breve un cierre de la actividad pues ya estaban cansados, no querían hacer más sobre la historia (DC1.C.EY65).

Se dio cierre al taller siendo las 9:45 am, hora del descanso (DC1.C.EY66).

Para concluir, puedo decir que es difícil desprenderse un poco de lo habitual, tratar de ver más allá en la experiencia (DC1.C.EY67), porque estamos acostumbrados a ver a diario el mismo lugar, los mismos niños, a conocerlos a cada uno y a adaptarnos a ellos así como son, de pronto sin analizar más allá de eso (DC1.C.EY68).

En relación a la parte del lenguaje me sorprendió mucho la habilidad de algunos estudiantes para narrar, para imaginar una historia (DC1.C.EY69), algunos poseen un vocabulario que les permite con más facilidad describir imágenes (DC1.C.EY70), otros preguntan mucho por el nombre de las cosas para poder inventar o dibujar (DC1.C.EY71).

También se observa los niños que ejercen un liderazgo positivo o negativo y como influyen a los demás con sus actos para perturbar la actividad (DC1.C.EY72). Aún es muy difícil el trabajo grupal (DC1.C.EY73), lo que me permite ser consciente que tal vez influye que no están acostumbrados a ello, por la organización del aula (DC1.C.EY74), por ello desde hoy he decidido organizarlos de manera diferente para que se adecúen más al trabajo grupal y se pueda cambiar la dinámica del aula (DC1.C.EY75).

Tabla 12. *Categorización*

| Color       | Número de relatos   | Total de relatos | Nombre de la categoría          |
|-------------|---|------------------|---------------------------------|
| Azul        | 5,6,10,11,12,21,22,23,35,53,56,61                           | 12               | Acciones de los niños           |
| Verde claro | 1,2,3,4,8,36,37,65,66                                       | 9                | Acciones del taller             |
| Amarillo    | 7,9,13,16,17,20,27,28,34,51,52,57,60                        | 13               | Acciones de la docente          |
| Fucsia      | 33,38,40,41,48,49,50,58,62,63,64,69,70,71,59                | 15               | Expresión oral                  |
| Gris        | 14,15,18,19,24,25,26,29,30,31,32,42,43,44,45,46,54,55,72,73 | 20               | Acciones negativas de los niños |
| Rojo        | 39,47,67,68,74,75   | 6                | Reflexiones de la docente       |

75 relatos

Fuente: Elaboración Propia. Año 2016.

## Anexo 2. Cuadro de condensación y manifestación de categorías

Tabla 13. Cuadro de condensación y manifestación de categorías

| DC  | #C | Categorías abiertas y culturales              | # Relatos                 | Categorías axiales   | #Relatos | Categorías selectivas  | #Relatos |
|-----|----|---|---------------------------|--|----------|--|----------|
| DC1 | 1  | Expresión oral.                               | (EY)<br>15<br>(KR)<br>13. | La motivación como herramienta para la producción escrita (# C: 3-6-11-13-17). | 116      | La motivación como herramienta para la producción escrita (#C: 3-6-11-13-17-4-7-12). | 208      |
| DC1 | 2  | Actitudes negativas de los niños.             | (EY)<br>20<br>(KR)<br>21. | La convivencia en el aula (#C: 2-8-16).  | 93       | Vivenciar el lenguaje (#C: 2-8-16-9-10-15).  | 188      |
| DC2 | 3  | Motivaciones de los niños.                    | (EY)<br>22<br>(KR)<br>13. | Producción escrita motivada (#C: 4-7-12).                                      | 92       | La oralidad como acercamiento a la producción escrita (#C: 14- 1-5).                 | 96       |
| DC2 | 4  | Escribiendo la actividad.                     | (EY)<br>14<br>(KR)<br>14. | Vivenciar el lenguaje (#C: 9-10-15).   | 95       |  |          |
| DC3 | 5  | Acciones positivas del lenguaje en los niños. | (EY)<br>13<br>(KR)<br>11. | La oralidad como acercamiento a la escritura (#C: 1-5).                        | 67       |  |          |
| DC3 | 6  | Disposición y motivación en los niños.        | (EY)<br>10<br>(KR)        | Acercamiento de los actores sociales a la                                      | 29       |  |          |



|     |    |   |   |                      |  |  |  |
|-----|----|---|---|----------------------|--|--|--|
|     |    |   | <b>10.</b>                              | escuela (#C:<br>14). |  |  |  |
| DC4 | 7  | Producción<br>escrita motivada.                             | (EY)<br><b>19</b><br>(KR)<br><b>23.</b> |                      |  |  |  |
| DC5 | 8  | Conflictos en el<br>aula.                                   | (EY)<br><b>13</b><br>(KR)<br><b>17.</b> |                      |  |  |  |
| DC5 | 9  | Avances en la<br>apropiación del<br>lenguaje.               | (EY)<br><b>13</b><br>(KR)<br><b>14.</b> |                      |  |  |  |
| DC6 | 10 | Vivenciar el<br>lenguaje.                                   | (EY)<br><b>15</b><br>(KR)<br><b>10.</b> |                      |  |  |  |
| DC6 | 11 | Intereses de los<br>niños.                                  | (EY)<br><b>8</b><br>(KR)<br><b>14.</b>  |                      |  |  |  |
| DC7 | 12 | Logros en lectura<br>y escritura.                           | (EY)<br><b>13</b><br>(KR)<br><b>9.</b>  |                      |  |  |  |
| DC7 | 13 | Despertar el<br>interés por la<br>escritura.                | (EY)<br><b>11</b><br>(KR)<br><b>8.</b>  |                      |  |  |  |
| DC8 | 14 | Acercamiento de<br>los actores<br>sociales a la<br>escuela. | (EY)<br><b>15</b><br>(KR)<br><b>14.</b> |                      |  |  |  |
| DC8 | 15 | Convivencia<br>adecuada.                                    | (EY)<br><b>13</b><br>(KR)<br><b>12.</b> |                      |  |  |  |
| DC8 | 16 | El lenguaje en la<br>cotidianidad.                          | (EY)<br><b>13</b><br>(KR)<br><b>9.</b>  |                      |  |  |  |
| DC9 | 17 | Motivaciones de<br>los niños.                               | (EY)<br><b>8</b><br>(KR)<br><b>12.</b>  |                      |  |  |  |

|                      |    |  |                         |                      |            |                      |            |
|----------------------|----|--|-------------------------|----------------------|------------|----------------------|------------|
| DC9                  | 18 | Vivenciar el lenguaje.                                 | (EY)<br>9<br>(KR)<br>9. |                      |            |                      |            |
| DC9                  | 19 | La oralidad como acercamiento a la producción escrita. | 15.                     |                      |            |                      |            |
| <b>Total relatos</b> |    |  | <b>492</b>              | <b>Total relatos</b> | <b>492</b> | <b>Total relatos</b> | <b>492</b> |

Fuente: Elaboración Propia

### Anexo 3. Muestra consentimiento informado para la participación en el proyecto

Imagen 11. *Consentimiento*

**INSTITUCION EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR MARÍA INMACULADA  
SEDE SANTA ISABEL**

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE  
INTERVENCIÓN DE AULA**

**INVESTIGACIÓN:** "La adquisición de la lectura a través de vivencias cotidianas en los niños del grado primero en las Sedes Santa Isabel y Anexa de la Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada"

**DURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:** Año 2016 – 2017

**Ciudad:** Caicedonia Valle del Cauca  
**Fecha:** Abril 26 de 2016

Yo, Lina Marcela Parra una vez informado sobre los objetivos, propósitos, estrategias de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo a KAREN LORENA RODRIGUEZ T, docente de la Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada y estudiante de Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, para que vincule a mi hijo y/o menor a mi cargo Geily Manuela Parra para que:

1. Participe en el presente proyecto
2. Pueda ser fotografiado y/o grabado en el desarrollo de las actividades que se desarrollarán en el proyecto.

Adicionalmente, se me informó que:

- La participación de mi hijo y/o menor a mi cargo es voluntaria
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente y para fines académicos en la Institución Educativa y en la Universidad del Cauca.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Lina Marcela Parra  
Firma  
Cédula de Ciudadanía N° 1.115.186.905 de Caicedonia Valle.

Fuente: Elaboración Propia. 2016

## Anexo 4. Muestra autorización de salida pedagógica intencionada

Imagen 12. Autorización

**INSTITUCION EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR MARÍA INMACULADA  
SEDE SANTA ISABEL**

**FORMATO DE AUTORIZACIÓN SALIDA PEDAGÓGICA**

**INVESTIGACIÓN:** “La enseñanza de la lectura y la escritura a través de vivencias y situaciones cotidianas como una estrategia pedagógica desde el enfoque pragmático – contextual, en los niños del grado primero en las Sedes Santa Isabel y Anexa de la Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada”

**DURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:** Año 2016 – 2017

**Ciudad:** Caicedonia Valle del Cauca  
**Fecha:** Octubre 26 de 2016

Yo, Yuliana Moreno una vez informado sobre el objetivo de la salida pedagógica que se llevará a cabo con el grado 1° de la Sede Santa Isabel, el día 11 de Noviembre del año en curso, a la Biblioteca Pública Municipal y al Supermercado Súper Inter Mega mío del municipio, autorizo a KAREN LORENA RODRIGUEZ TURRIAGO, docente de la Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada y estudiante de Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, para que se pueda desplazar a dichos lugares con mi hijo y/o menor a mi cargo Diego Fernando Moreno

Adicionalmente, se me informó que:

- La participación de mi hijo y/o menor a mi cargo es voluntaria
- La salida pedagógica tiene una intencionalidad relevante en el proceso de lectura y escritura de mi hijo y/o menor a mi cargo
- La salida pedagógica está contemplada en el proyecto de intervención que se ha venido realizando a lo largo del año lectivo con el grado 1° de la Sede Santa Isabel.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Yuliana Moreno

Firma  
Cédula de Ciudadanía N° 66 964 864 de Caicedonia

Fuente: Elaboración Propia. 2016


## Anexo 5. Caracterización padres de familia

Imagen 13. Caracterización con padres de familia

**CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES Y FAMILIA**

GRADO: PRIMERO

SEÑOR PADRE DE FAMILIA: Favor completar la siguiente información



1. Nombre completo del estudiante  
Cesar Augusto Quevedo
2. Lugar y fecha de nacimiento  
Caicedonia - 26 febrero
3. Documento de identidad  
Registro civil  Tarjeta de identidad  Número 1' 102.405.376
4. Nombre de la madre  
Luz Angela Tatis.  
Cédula número 29.514.303 Expedida en Armenia.  
Nivel de escolaridad: Primaria  Bachillerato  Técnico  Tecnólogo  Profesional   
Ocupación Ma de casa
5. Nombre del padre  
Cesar Quevedo  
Cédula número 6'421.311 Expedida en Caicedonia  
Nivel de escolaridad: Primaria  Bachillerato  Técnico  Tecnólogo  Profesional   
Ocupación oficio Varro
6. Dirección de residencia cil 17 # 17-49 Barrio fundador  
Teléfono fijo 314 604 1664 estrato socio - económico 2  
Celulares de contacto \_\_\_\_\_
7. Seguridad social  
Sisbén  Emssanar \_\_\_\_\_ Cafesalud \_\_\_\_\_ S.O.S \_\_\_\_\_  
Coomeva \_\_\_\_\_ Cosmitet \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_
8. Actualmente vivo con  
mis y hermanas.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Fuente: Fotografía tomada por Karen Rodríguez y Erika Yepez durante la etapa diagnóstica. Se muestra la información de caracterización con los padres de familia. 2016